

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Claus Peter Sajak (ed.), *Praktische Theologie. Theologie studieren – Modul 4*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Sajak, Claus Peter

Einführung in die Religionspädagogik

in: Claus Peter Sajak (ed.), *Praktische Theologie. Theologie studieren – Modul 4*, pp. 65–119

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2012

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Brill: Ferdinand Schöningh

https://brill.com/page/resources_selfarchiving

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Claus Peter Sajak (Hg.), *Praktische Theologie. Theologie studieren – Modul 4. Theologie studieren – Modul 4* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Sajak, Claus Peter

Einführung in die Religionspädagogik

in: Claus Peter Sajak (Hg.), *Praktische Theologie. Theologie studieren – Modul 4*, S. 65–119

Paderborn: Ferdinand Schöningh 2012

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Brill: Ferdinand Schöningh publiziert:

https://brill.com/page/resources_selfarchiving

Ihr IxTheo-Team

Einführung in die Religionspädagogik

Clauß Peter Sajak

1. Religionspädagogik als Theorie der Praxis religiöser Bildung

Religionspädagogik ist eine theologische Disziplin der Praktischen Theologie, in deren Rahmen religiöse Bildungsprozesse beschrieben, analysiert und reflektiert werden. Religiöse Bildung wiederum ist ein Prozess, der sowohl Elemente von Erziehung und Sozialisation wie auch von Lehren und Lernen integriert und der auf das Vermögen zielt, sich zum Ganzen der Wirklichkeit – also zu Gott, zum Mitmenschen und zur Schöpfung – in ein reflektiertes Verhältnis zu setzen (vgl. Sajak, Abstieg ins Tal von Elah). Religionspädagogik wird deshalb häufig als „**Theorie der Praxis des religiösen Lernens und Lehrens von Religion** und christlich[em] Glauben“ (einschlägig bei Bitter/Miller, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe 423) definiert.

1.1 Der Begriff „Religionspädagogik“

Religionspädagogik ist ein junger Begriff, auch wenn das akademische Fach, das er bezeichnet, eine Jahrtausend alte Tradition hat. Religionspädagogik als Disziplinbezeichnung taucht zum ersten Mal an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert auf und wird im katholischen Bereich in der Regel mit dem Namen von **Joseph Göttler (1874–1935)** verbunden, der diesen Begriff erstmals im Jahre 1913 verwendet hat (Mette, Religionspädagogik 81). Im evangelischen Bereich wird dagegen auf **Richard Kabisch (1868–1914)** verwiesen, der 1904 in der Rückschau Pädagogen wie Basedow, Salzmann, Herder und Pestalozzi als „Vertreter einer Religionspädagogik“ bezeichnet hat (Grethlein, Religionspädagogik 42). Als Disziplinbezeichnung ist der Begriff aber bereits 1889 im Werk des protestantischen Theologen Max Reischle (1858–1905) dokumentiert (vgl. Hemel, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche 14). Unstrittig ist, dass der Begriff seit dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts sowohl in der evangelischen als auch in der katholischen Theologie verwendet wird, um zu markieren, dass die bisherige wissenschaftliche Analyse und Reflexion religiösen Lernens und Lehrens, die traditionell als **Katechetik** bezeichnet wurde, jetzt wichtige neue Impulse durch das Zusammenspiel von Human- und Sozialwissenschaften auf der einen und den theologischen Bezugsdisziplinen auf der anderen Seite erhält. Historisch betrachtet ist also die

Religionspädagogik die Fortführung der traditionellen Katechetik unter den historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des 20. Jahrhunderts, die eine stärkere Vernetzung des theologischen Fachs mit humanwissenschaftlichen Nachbardisziplinen notwendig gemacht hat. Da in dieser Zeit auch in der Philosophie, der Pädagogik und der Psychologie epochenprägende Neuaufbrüche geschehen – es seien hier nur als Stichworte die Existenzphilosophie, die philosophische Anthropologie, die Reformpädagogik, die Psychoanalyse und die Entwicklungspsychologie genannt –, kommt es in den folgenden Jahrzehnten zu einer grundsätzlichen Neuorientierung im Bereich der **Religionspädagogik**, die sich in unterschiedlichen Diskursen der Erkenntnisse aus den humanwissenschaftlichen Nachbarfächern bedient. So ist die religionspädagogische Diskussion zur Zeit der Weimarer Republik stark geprägt von verschiedenen Impulsen, die aus der Reformpädagogik ausgehen, während die religionspädagogischen Debatten der 60er und 70er Jahre vom Einfluss der Bildungsreform und Curriculumstheorie dominiert werden. Zurzeit steht die Religionspädagogik ganz im Einfluss der empirischen Bildungsforschung, die seit dem PISA-Schock 2002 nicht nur die Erziehungswissenschaften als solche, sondern auch ihre Nachbardisziplinen, vor allem die verschiedenen Fachdidaktiken durch das Paradigma sozialwissenschaftlicher Forschungsmethode prägt. Entsprechend entstehen nun Entwürfe zu einer sogenannten empirischen Religionspädagogik, im katholischen Bereich durch Ziebertz (Religionspädagogik als empirische Wissenschaft), Porzelt/Güth (Empirische Religionspädagogik), im evangelischen Bereich von Dinter/Heimbrock/Söderblom (Einführung in die empirische Theologie).

1.2 Religionspädagogik als Wissenschaft

Mit der kurzen Geschichte des Begriffs der Religionspädagogik sind bereits wichtige Stationen der Fachgeschichte benannt worden. Im Folgenden soll ausführlicher die Entwicklung der Religionspädagogik als ein Kernfach der Praktischen Theologie von seinen Ursprüngen in der Katechese über eine erste wissenschaftliche Katechetik bis hin zur heutigen Religionspädagogik skizziert werden. Dabei wird auch deutlich werden, auf welche Gegenstandsbereiche die Religionspädagogik ihr Augenmerk richtet und welche wissenschaftlichen Fragestellungen und Bearbeitungsmodi dafür entwickelt worden sind. Entsprechend schließt dieser Abschnitt mit einer kurzen Darstellung der wichtigsten Methoden des Faches.

1.2.1 Zur Geschichte der Disziplin

Auf die Entwicklung der Religionspädagogik aus der Katechetik ist bereits im ersten Abschnitt dieses Beitrags hingewiesen worden. Die Entstehung einer wissenschaftlichen Religionspädagogik unter Einfluss der reformpädagogischen und anthropologisch-philosophischen Aufbrüche zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist durch zwei wesentliche Impulse vorangetrieben worden. Da ist zum einen der Versuch, den pädagogischen Rückstand innerhalb der Katechetik durch die Befragung der humanwissenschaftlichen Nachbardisziplinen zu überwinden (Hemel, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche 14). Zum anderen ist die zunehmende Bedeutung des schulischen Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen des 20. Jahrhunderts von nicht zu unterschätzender Bedeutung: Religionspädagogik konzentriert sich nun immer mehr auf die Reflexion von religiösen Bildungsprozessen im Raum der öffentlichen Schule und zunehmend weniger auf die Einführung in den Glauben im Rahmen der traditionellen Katechese in Familie und Pfarrgemeinde. Zwar war die gemeindliche Glaubensunterweisung im Sinne der klassischen Katechese bereits durch die **Einführung der Schulpflicht** – in Preußen 1763, in Bayern schließlich 1802 – aus dem Pfarrhaus in die öffentliche Schule umgezogen und hatte dort als Religionsunterricht einen neuen Ort gefunden, doch erst mit der Verankerung des konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule in der Weimarer Reichsverfassung von 1919 war eine landesweite Etablierung des evangelischen bzw. katholischen Religionsunterrichts im Raum der Schule erfolgt. Damit stand der Religionsunterricht nun im Vergleich und in der Konkurrenz mit allen anderen Fächern des schulischen Kanons, und rasch entstand das Bedürfnis, die Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung auch dieses Faches an den Standards der schulischen Pädagogik und Didaktik auszurichten. Die Verankerung des Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach in der Weimarer Reichsverfassung kann deshalb als Beginn der modernen Religionspädagogik gesehen werden. Zugleich erfährt auch die Theorie der Katechese durch die Reformpädagogik wichtige Impulse, die in der Einrichtung der sogenannten „Münchener Katechetischen Kurse“ durch Heinrich Stieglitz (1868–1920) und der **Gründung des Deutschen Katecheten-Vereins (DKV)** Wirkung zeigen.

Die so entstandene Disziplin Religionspädagogik führt Anliegen und Bemühungen der klassischen Katechetik fort. Mit dem Begriff der **Katechese**, der vom griechischen Verbum „katechein“ (= wörtlich „hineinschallen“, im weiteren Sinne „mitteilen“, „unterweisen“), stammt, wurde in der frühen Kirche der ersten Christen die Vorbereitung von Taufbewerbern auf das Sakrament der Taufe und damit auf die Initiation in die christliche Gemeinschaft be-

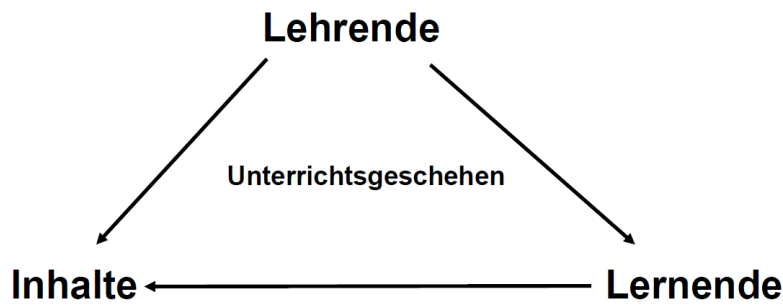
zeichnet. Dies geschah in den der ersten beiden Jahrhunderte, in denen sich die Christen versteckt im Untergrund treffen mussten, vor allem durch das Mitfeiern der christlichen Liturgie und durch die Unterweisung in die Praxis christlicher Lebensführung. Diese Form religiöser Bildung prägte die Praxis der christlichen Kirche von der frühen Kirche über das Mittelalter und durch das Zeitalter der Konfessionalisierung bis in das 18. Jahrhundert hinein. Eine erste Phase der Verwissenschaftlichung dieser katechetischen Bemühungen lässt sich bereits kurz nach der Konstantinischen Wende erkennen, zu der vor allem Aurelius Augustinus (354–430 n. Chr.) einen grundlegenden Beitrag leistet. Sein umfangreiches Opus „De Catechizandis Rudibus“ (wohl um 400 n. Chr.) gilt als die erste wissenschaftliche Katechetik im Sinne einer theologischen und anthropologischen Reflexion auf die Bedingungen, Möglichkeiten, Verfahren und Ziele einer religiösen Unterweisung von Taufbewerbern. Einen zweiten wichtigen Impuls erhielt die Katechetik als wissenschaftliche Reflexion der Praxis von Katechese durch das Werk der Reformatoren. Vor allem das Bemühen Martin Luthers (1483–1546), durch die Übersetzung der Bibel in die neuhochdeutsche Volkssprache und die Entwicklung von sogenannten Katechismen im Frage-Antwort-Schema jedem Gläubigen die eigene Glaubenslehre zu eröffnen und zu erschließen, hatte nachhaltige Wirkung auf die Katechetik im katholischen Bereich. Hier ist Petrus Canisius (1521–1597) zu nennen, der im Jahre 1554 den ersten bedeutenden katholischen Katechismus unter dem Titel „Summa Doctrinae Christianae“ vorlegte. Zwölf Jahre später genehmigte Papst Pius V. den „Catechismus Romanus“ und empfahl ihn für die gesamte Kirche als Instrument der Gemeindekatechese. Dieser Musterkatechismus, an dem ein ganze Reihe bedeutender Theologen, u.a. Karl Borromäus (1538–1584) mitgearbeitet hatten, weist jene vierfache Struktur von Credo, Sakramenten, Dekalog und Vaterunser auf, die bis heute Gültigkeit hat.

Die **Katechetik als eine Universitätsdisziplin** hat ihre Geburtsstunde schließlich im Jahre 1774: In diesem Jahr errichtete nämlich Kaiserin Maria Theresia in Wien gemäß dem „Entwurf einer besseren Einrichtung theologischer Schulen“ von Stephan Rautenschlauch (1734–1785) eine ganze Reihe theologischer Lehrstühle an ihrer Universität, zu denen auch ein Lehrstuhl für Pastoraltheologie gehörte. Innerhalb der Pastoraltheologie wurde hier ausdrücklich im Rahmen der sogenannten Unterweisungspflicht auch die Katechetik als Disziplin genannt. Entsprechend gilt die Katechetik seit Ende des 18. Jahrhunderts als eine theologische Disziplin, die allerdings oft im Rahmen der sogenannten Pastoraltheologie (vgl. den Beitrag von Reinhard Feiter in diesem Band) abgehandelt worden ist. An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster war es z.B. bis zum Jahre 2008 üblich, die Ausbildung der Gymnasiallehrer in Religionspädagogik im Bereich der Pastoraltheologie anzusiedeln. Heute ist

die Religionspädagogik ein an allen theologischen Fakultäten und auch an allen Instituten der Lehrerbildung etabliertes Kernfach der Praktischen Theologie, in der mit spezifischen Methoden folgende Gegenstandsbereiche der Glaubenspraxis reflektiert werden.

1.2.2 Die Gegenstandsbereiche der Religionspädagogik

Wenn Religionspädagogik die theologische Disziplin ist, in deren Rahmen religiöse Bildungsprozesse beschrieben, analysiert und reflektiert werden sollen, dann ist der zentrale Gegenstand des Fachs genannt: **Es geht um religiöse Bildung**. Was aber macht das spezifisch religiöse von Bildung aus? Der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert hat im Kontext der PISA-Studie vier „Modi der Weltbegegnung“ identifiziert, welche als grundlegende Wirklichkeitszugänge die Voraussetzung individueller Bildung darstellen und die jeweils eigenständig wie unersetzbar sind: die kognitiv-instrumentelle (Mathematik, Naturwissenschaften), die moralisch-evaluative (Geschichte, Wirtschaft, Sozialkunde/Politik, Recht), die ästhetisch-expressive (Sprache, Literatur, Kunst, Musik) und die konstitutive Rationalität (Religion, Philosophie). Konstitutiv ist diese Rationalität, weil sie Grundkategorien (z.B. Gott) sowie Erklärungs- bzw. Deutungsmuster (z.B. Schöpfung) liefert, mit denen der Mensch über die Totalität von Wirklichkeit reflektieren und sich selbst mit dieser produktiv auseinandersetzen kann (vgl. Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich 106 f.). In diesem Referenzrahmen formuliert, zielt religiöse Bildung auf das Vermögen, das Ganze von Wirklichkeit in den Blick zu nehmen und sich dann zu diesem Ganzen in ein Verhältnis zu setzen. Zu diesem Prozess gehören Menschen, die Bildung dadurch ermöglichen, dass sie Arrangements für Bildung schaffen und selber als Arrangeure (i.e. Lehrende, Moderatoren, Vorbilder, Zeugen) den Vorgang begleiten. Den Prozess selbst durchläuft ein Mensch, der durch diesen eine Entwicklung erfährt, die ihn mehr Person sein und mehr zum Subjekt werden lässt, als vor diesem Geschehen. Zum Prozess selbst gehört schließlich ein Inhalt von Bildung, ein Medium, das zur Auseinandersetzung einlädt und damit zur Entwicklung des Subjekts beiträgt. Eine wissenschaftliche Reflexion des religiösen Bildungsprozess als Gegenstand zielt entsprechend auf **drei Gegenstandsbereiche**, die in Anlehnung an das klassische Modell des didaktischen Dreiecks von August Hermann Niemeyer (1754–1828) wie folgt angeordnet werden können:
[Anfang Baustein 3]



[Abb. 1: Das didaktische Dreieck von Hermann August Niemeyer (1754–1828)] [Ende Baustein 3]

Folglich untersucht die religionspädagogische Forschung den Menschen als Subjekt religiöser Lernprozesse, die für den Bildungsprozess ausgewählten Inhalte aus dem Bereich von Religion und Glaube sowie die Rolle des Menschen als Initiator und Moderator des Bildungsprozesses. Diese drei Gegenstandsbereiche stehen im Zentrum der wissenschaftlichen Arbeit in der Religionspädagogik und erklären damit auch die Interdependenz verschiedenster Wissenschaftsperspektiven in der religionspädagogischen Forschung: Während die Lernenden vornehmlich mit den Instrumenten von Psychologie und Physiologie untersucht werden (z.B. durch die Entwicklungspsychologie oder die Neurobiologie), stehen die Lehrenden im Fokus von Pädagogik und Sozialwissenschaften (z.B. durch die Professions- und Bildungsforschung); die Inhalte werden wiederum maßgeblich mit Hilfe von Theologie, Religions- und Kulturwissenschaften reflektiert (z.B. durch Fundamentaltheologie und Kunstgeschichte).

1.2.3 Die Frage der Methoden

Die Frage der Methodenwahl hängt nach Friedrich Schweitzer maßgeblich mit den theologischen und pädagogischen Grundoptionen zusammen, von denen her Religionspädagogik als Theorie der Praxis religiöser Bildung verstanden werden kann. Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist durch die Erziehungswissenschaft die Trias von **Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik** in die Religionspädagogik eingezogen und hat diese maßgeblich bestimmt (vgl. Schweitzer, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen). Dabei sind die einzelnen Konstituenten dieser Trias in unterschiedlichen Ansätzen akzentuiert, profiliert und weiterentwickelt worden, so z.B. die Hermeneutik in einem Verständnis der Religionspädagogik als Wahrnehmungswissenschaft (vgl. Heimbrock, Religionspädagogik und Phänomenologie), die Ausrichtung auf sozialwissenschaftliche Ansätze im Bereich der empirischen Religionspädagogik (vgl. Ziebertz, Religionspädagogik als empi-

rische Wissenschaft; Porzelt/Güth, Empirische Religionspädagogik; Dinter/Heimbrock/Söderblom, Einführung in die empirische Theologie) und vor allem im katholischen Bereich die Religionspädagogik als Handlungstheorie im Sinne einer Reflexion von Erziehung als kommunikativer Praxis im Dienste der Subjektwerdung (vgl. Peukert, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – fundamentale Theologie; Mette, Religionspädagogik). Nach Friedrich Schweitzer kann diese Trias durchaus im Kontext der heutigen Situation weitergeführt werden. Das bedeutet konkret, dass die Religionspädagogik als eine auf die Gegenwart bezogene Wissenschaft sich mit den Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung vor allem der Wahrnehmung der Situation von lernenden Subjekten zuwenden muss. Zum zweiten kann Religionspädagogik aber nie die Verbindung von Geschichte und Gegenwart, von „Tradition und Situation“ aufgeben. Deshalb ist es für dieses Fach unaufgebbar, auch auf die **klassisch-hermeneutischen Methoden der Traditionerschließung** zurückzugreifen, sei es im Bereich der Geschichtswissenschaft, der Ästhetik oder der Ethik. Schließlich kann eine Religionspädagogik, die sich am Proprium der christlichen Botschaft und damit am Ethos Jesu als Inhalt von Bildungsprozessen orientiert, die Option von **Gesellschafts- und Ideologiekritik** nie aufgeben. Die aktuelle Situation in der Religionspädagogik ist allerdings dadurch gekennzeichnet, dass die **erdrückende Dominanz der empirischen Forschungsvorhaben** hermeneutische und gesellschaftskritische Ansätze völlig hat verschwinden lassen. Gerade im Bereich der aktuellen Forschungsarbeiten ist zu beobachten, dass die Vielzahl der quantitativen und qualitativen Studien in einer zunehmend unkritischen Weise der Funktionalisierung von Bildung im Kontext einer totalen Ökonomisierung aller Lebensbereiche zuarbeitet, obwohl doch gerade hier eine kritische Analyse und Reflexion der Herrschafts- und Besitzverhältnisse in Kirche und Gesellschaft dringend notwendig wäre – Ausnahmen sind rar geworden (vgl. Grümme, Religionsunterricht und Politik).

1.3 Religionspädagogik als Fachdidaktik Religion?

Analysiert man die Neuerscheinung auf dem Buchmarkt, so fällt rasch auf, dass vor allem im katholischen Bereich die Zahl der Einführungen in die Religionsdidaktik (vgl. exemplarisch Baumann u.a., Religionsdidaktik; Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik; Hilger/Leimgruber/Ziebertz, Religionsdidaktik; Mendl, Religionsdidaktik kompakt) die Darstellungen der Religionspädagogik selbst (vgl. vor allem Boschki, Einführung in die Religionspädagogik) um ein vielfaches übertreffen. Auch diese Beobachtung lässt sich mit der These erklären, dass die **Ausrichtung auf den schulischen Religionsunterricht** als inzwischen

wichtigstes Arbeitsfeld religionspädagogischer Reflexion zu einer deutlichen Spezialisierung der Forschung in Richtung Bildungsforschung, Schulpädagogik und Fachdidaktik geführt hat. Auch sind die Adressaten religionspädagogischer Ausbildung und Lehre inzwischen vornehmlich Studierende der verschiedenen Lehramtsstudiengänge, an vielen Standorten wird Katholische Theologie ohnehin nur im Rahmen sogenannter Institute für die Lehrerbildung angeboten. Aber auch an den Theologischen Fakultäten, an denen in sogenannten Vollstudiengängen künftige Priester und Pastoralreferentinnen und -referenten ausgebildet werden, überwiegt in der Regel die Zahl der Lehramtsstudierenden: So sind an der größten deutschsprachigen Katholisch-Theologischen Fakultät in Münster ca. 1600 Lehramtsstudierende eingeschrieben gegenüber nur ca. 400 Studierenden des Vollstudiengangs (Stand: Wintersemester 2010/11). Dies alles führt offensichtlich dazu, dass die Religionsdidaktik als religionspädagogische Realisierung, deren Aufgabe die Reflexion von Bildungsprozessen am Lernort *Religionsunterricht* ist, zum bevorzugten Arbeitsfeld der Religionspädagogik wird. Die Lernorte Familie, Gemeinde und tertiäre Institutionen (d. h. Bildungswerke, Volkshochschulen, Akademien, Universitäten) geraten dagegen nur wenig in den Fokus von Lehr- und Forschungsvorhaben. Vielleicht kann man diese Entwicklung aber auch damit erklären, dass religiöse Bildungsprozesse, wie sie weiter oben definiert worden sind, zurzeit nur noch in der Schule in geordneter und regelmäßiger Form ablaufen. Wer in Familien- und Gemeindekatechese oder auch der Erwachsenenbildung tätig ist, der weiß, wie schwierig sich in diesen außerschulischen Bereichen die Einrichtung ernsthafter Bildungsangebote in einer total ökonomisierten und verdichteten Lebenswelt gestaltet.

Es stellt sich die Frage, ob dies eine problematische Entwicklung ist, die Anlass zur Sorge gibt, oder ob dieser Prozess nicht auch positiv gedeutet und gewürdigt werden kann. Nun, versteht man **Religionsdidaktik als eine Fachdidaktik** für das Schulfach Religion in seinen verschiedenen konfessionellen Ausprägungen (vgl. Hanisch, Unterrichtsplanung im Fach Religion; Baumann u.a., Religionsdidaktik; Kalloch/Leimgruber/Schwab, Lehrbuch der Religionsdidaktik), kann dieses Arbeitsfeld durchaus hilfreich für die anderen Realisierungsformen in der Religionspädagogik sein: Voraussetzung ist allerdings, dass Fachdidaktik nicht – wie häufig noch zu hören ist – als ‚Abbilddidaktik‘ verstanden werden darf, in der lediglich komplexe Bildungsinhalte mit Blick auf Kinder und Jugendliche konzentriert und verdichtet werden. Vielmehr ist zu beachten, dass die Fachdidaktik im Kontext heutiger Bildungsforschung als problembezogene Forschung und umfassende Reflexion aller Bildungsprozesse in einer bestimmten Domain (also z.B. Mathematik, Sprache, Musik, Religion; vgl. Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich) schulischer Bildung definiert wird. So

formuliert Hilbert Meyer in seiner diskursprägend Systematisierung des Didaktik-Begriffs und seiner verschiedenen Variationen: „Fachdidaktiken sind Spezialwissenschaften, die theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens in einem schulischen oder außerschulischen Lernfeld erforschen und strukturieren.“ (Jank/Meyer, Didaktische Modelle, 31.). In der Fachdidaktischen Forschung, die sich auf den Religionsunterricht bezieht, geht es also um den *gesamten* Prozess religiöser Bildung in der Schule, der beschrieben, analysiert und reflektiert werden soll. Mit der weiter oben eingeführten Definition gesprochen: Religionsdidaktik untersucht mit wissenschaftlichen Methoden die Lehrerinnen und Lehrer als Initiatoren und Moderatoren von Lernprozessen sowie ihre Medien und Methoden, sie versucht Kinder und Jugendliche als Subjekte religiöser Bildung zu beschreiben und sie prüft, in welchem Maße Bildungsinhalte elementarisiert, erschlossen und vermittelt werden können. Ohne Frage sind dies Anliegen, Ziele und Perspektiven, die nicht nur für den Lernort Schule, sondern die auch für die familiäre Erziehung, die gemeindliche Katechese und die kirchliche Erwachsenenbildung gelten. In diesem Sinne können die vielen Erträge der aktuellen religionsdidaktischen Forschung durchaus auch den Diskurs der anderen religionspädagogischen Realisierungen bereichern. Das entlastet diese allerdings nicht von der Aufgabe, die spezifischen Bedingungen der außerschulischen Lernorte immer wieder im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zu analysieren und daraus abgeleitete Handlungs- und Entscheidungsempfehlungen auszusprechen.

[Anfang Baustein 11] Die Religionspädagogik ist eine theologische Disziplin der Praktischen Theologie, in deren Rahmen religiöse Bildungsprozesse beschrieben, analysiert und reflektiert werden. Religiöse Bildung wiederum zielt auf das Vermögen, sich zum Ganzen der Wirklichkeit in ein reflektiertes Verhältnis zu setzen. Deshalb wird die Religionspädagogik auch als **Theorie der Praxis des religiösen Lernens und Lehrens definiert. Als solche beginnt die Geschichte der Religionspädagogik mit den Reflexionen des Augustinus über eine angemessene Taufkatechese. Bis ins frühe 20. Jahrhundert ist die Religionspädagogik vornehmlich Katechetik, dann entsteht durch die Schulpflicht ein zweites Arbeitsfeld, das es zu reflektieren gilt: der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule.** [Ende Baustein 11]

2. Realisierungen, Lernorte und Anfragen

Damit ist Gelegenheit, eine genauere Bestimmungen der angesprochenen religionspädagogischen Realisierungen und den mit ihnen verbundenen Lernorten vorzunehmen: Bezeichnet man Aurelius Augustinus (354–430 n. Chr.) mit seinem Grundlagenwerk „De Catechizandis

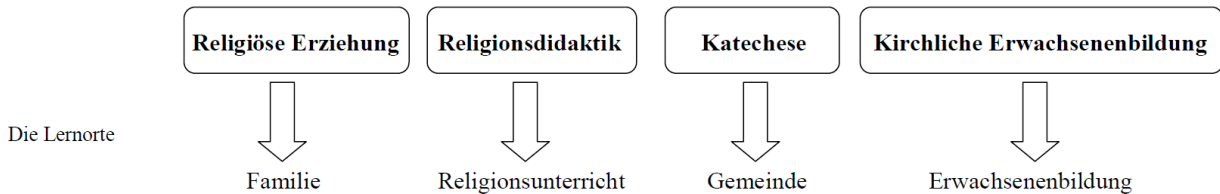
Rudibus“ als den ersten bedeutenden Religionspädagogen in der Kirchengeschichte, so verweist man damit zugleich auf die *Gemeinde* als ersten Lernort und auf die ihr zugeordneten religionspädagogische Realisierung der *Katechese* (2.2). Mit der katechetischen Unterweisung durch den Pfarrer in der öffentlichen Schule, wie sie sich durch die Einführung der Schulpflicht in der Wende zum 19. Jahrhundert in allen Staaten des deutschen Reiches ereignete, kam ein zweiter Lernort in den Blick, nämlich der von der *Religionsdidaktik* reflektierte schulische *Religionsunterricht* (2.3). Neben diesen beiden Realisierungen und ihren Lernorten ist im Zuge des 20. Jahrhunderts durch die bürgerliche Aufwertung der *Familie als erster Ort aller Bildung und Erziehung* das Augenmerk auf die christliche Familie als ‚Keimzelle‘ religiöser Entwicklung gelenkt worden (2.1). Durch die in den lehramtlichen Dokumenten des II. Vatikanischen Konzils (1962-1965) festgeschriebene Subsidiarität von Familie, Gemeinde und Schule, kommt erst einmal den Eltern die Aufgabe religiöser Bildung zu (vgl. *Gravissimum educationis* (GE) 3). – Ähnlich wie die Familie ist auch die *Erwachsenenbildung* (2.4) ein Lernort, der erst im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausgebaut und reflektiert worden ist. *Kirchliche Erwachsenenbildung* richtet ihre Angebote an erwachsene Menschen, die über liturgische Angebote und das ehrenamtliche Engagement in Pfarrgemeinden hinaus Bildungsangebote im religiösen bzw. theologischen Bereich wahrnehmen möchten. In verschiedenen Einführungswerken werden als weitere Lernorte der *Kindergarten* und die *kirchliche Jugendarbeit* aufgeführt. Auf diese soll aus folgenden Gründen hier nicht näher eingegangen werden: Der Bereich der vorschulischen Erziehung erfährt zurzeit einen massiven Professionalisierungsschub, auch im Bereich der religiösen Bildung. In diesem Sinne werden für konfessionelle Kindertagesstätten und Kindergärten in näherer Zukunft sicherlich die religionspädagogischen Standards aus dem Kontext des Lernorts Schule gelten. – Der Bereich der Jugendarbeit ist als religionspädagogischer Lernort nicht zu unterschätzen. Bis auf wenige Ausnahmen (Biemer, *Der Dienst der Kirche an der Jugend*; Lechner, *Pastoraltheologie der Jugend*) gibt es hier aber kaum wissenschaftliche Beiträge, die handlungsleitend und praxisprägend sind: Dies ist sicherlich der am stärksten vernachlässigte religionspädagogische Lernort.

[Beginn Baustein 3]

Das Fach

Religionspädagogik

Die Realisierungen



Die Lernorte

Eine Grundfrage

Verbindlichkeits-
problem

Bildungsparadox

Lehrbarkeits-
problem

Milieuproblem

[Abb. 2: Realisierungen – Lernorte – Anfragen] [Ende Baustein 3]

2.1 Der Lernort Familie und das Verbindlichkeitsproblem

Die großen Ideologien des 20. Jahrhunderts – der Kommunismus, der Faschismus und auch jüngst der Kapitalismus – haben stets mit aller Macht versucht, die Entwicklung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen durch staatliche oder parteiorganisatorische Institutionen zu übernehmen und in ihrem Sinne zu gestalten. Geprägt von den Erfahrungen der Totalitarismen in Europa hat das **II. Vatikanischen Konzil** (1962-1965) bewusst den Eltern und der Familie das erste Bildungs- und Erziehungsrecht eingeräumt – eine Entscheidung, die im Laufe des letzten Jahrhunderts auch in den meisten freiheitlichen Verfassungen der westlichen Welt festgeschrieben wurde (vgl. GG 7 I). Die Konzilsväter sprechen in der Erklärung der Kirche über die Erziehung „Gravissimum educationis“ (GE) von der „überaus schwere[n] Verpflichtung zur Kindererziehung“ (GE 3), die allen Eltern aufgetragen ist. Zugleich bestärkt das Konzil die Eltern in ihren Rechten als erste und bevorzugte Erzieher ihrer Kinder. Ihr Erziehungswirken wird als nahezu unersetzbar beschrieben, zugleich wird betont, dass die elterliche Erziehung jedoch die „Hilfe der gesamten Gesellschaft“ (ebd.) benötigt. Kindergarten, Pfarrgemeinde und Schule – unabhängig davon, ob sie konfessionell oder staatlich organisiert sind – sollen lediglich subsidiär, also unterstützend und komplementär wirken. Zu den Grundaufgaben der familiären religiösen Erziehung gehören die Ermöglichung von Urvertrauen und Geborgenheit als emotionale Grundlage religiöser Entwicklung, die Vermittlung religiöser Narrationen (Geschichten aus der Bibel, dem Leben der Heiligen und der Geschichte des

Christentums) und Traditionen (Erinnern und Feiern von Festtagen, Gestaltung des Kirchenjahrs, Einüben von Gebeten und Ritualen) sowie die kognitive Aktivierung im Sinne eines Theologisierens mit Kindern (Biesinger, Brauchen Kinder Religion?).

Was als Reaktion auf die Irrwege weltlicher Ideologien und den von ihnen generierten Totalitarismen nicht hoch genug zu würdigen ist, erweist sich heute in Zeiten von Säkularisierung, Individualisierung und Posttraditionalität als zunehmendes Problem. Nicht nur im Bereich der religiösen Erziehung fühlen sich viele Eltern heute wenig kompetent und überfordert. Viele Aufgaben im Bereich von Bildung und Erziehung, die bisher vor allem die Mütter bewältigt haben, werden inzwischen an Kindertagesstätten, Schulen und Horteinrichtungen delegiert. Dazu gehört definitiv auch die Dimension der religiösen Erziehung: Die Eltern, die sich für ihre Kinder noch eine konfessionell-christliche Erziehung wünschen, fühlen sich aufgrund ihrer großen Distanz zur Kirche und ihrer Glaubenslehre nicht mehr im Stande, selber religiöse Bildungsangebote zu generieren. Sie setzen in der Regel ihre Hoffnung auf kirchliche Kindergärten und konfessionelle Schulen, wenn diese nicht zur Verfügung stehen, soll zumindest der Religionsunterricht eine solche christliche Erziehung ermöglichen. Dabei ist zweifelhaft, ob diese Lernorte wirklich die Familie ersetzen können, zu unterschiedlich sind doch die Modi des religiösen Lernens in den verschiedenen Kontexten. Eine andere große Gruppe generiert die sogenannte Familienreligion, eine reduzierte Form kirchlicher Religiosität, die trotz Distanz zur Lehre der Kirche selektiv bestimmte Elemente der klassischen religiösen Erziehung aufnimmt und mitgestaltet: Dazu gehören die Teilnahme an Taufe und Erstkommunion, die besondere Gestaltung der Adventszeit und das Bedürfnis nach Ritualen (vgl. Domsgen, Familie und Religion). – Es wächst aber inzwischen auch die Zahl der Eltern, die ihre Kinder erst gar nicht religiös erziehen wollen, weil sie meinen, diese sollten später, also im jungen Erwachsenenalter selber über ihren Glauben entscheiden. Dieses Verhalten ist Ursache für ein Dilemma, das hier als **Verbindlichkeitsproblem** bezeichnet werden soll: Die maßgeblichen Erkenntnisse aus Identitätsforschung (vgl. Schweitzer, Postmoderner Lebenszyklus; Hämel, Textur-Bildung) und Entwicklungspsychologie (vgl. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion) zeigen deutlich, dass sich eine eigene religiöse Identität erst in der kritischen Auseinandersetzung mit einer familiär angebotenen und in der Kindheit anverwandelten religiösen Perspektive auf die Wirklichkeit konturiert – und zwar in der Regel in der Phase der Pubertät. Es bedarf also in jedem Fall eines religiösen Erziehungsangebots, damit es überhaupt zu religiöser Entwicklung kommt: Unverbindlichkeit generiert niemals Verbindlichkeit! Diese Einschätzung wird auch von religionspsychologischen Langzeitstudien bestätigt: Kinder und Jugendliche, die in einem religiös praktizierenden Elternhaus groß wurden, blieben

auch mit zunehmenden Alter religiös interessiert und praktizierend (vgl. De Hart, *The Impact of Religious Socialization*; McCullogh, *The Varieties of Religious Development in Adulthood*; Grom, *Religionspsychologie*), während Kinder mit geringer oder keiner religiösen Sozialisation als Erwachsene in der großen Mehrzahl religionsfern blieben und wenig religiös aktiv waren. Dies macht noch einmal die Bedeutung der elterlichen Erziehungsleistung deutlich, die sich wohl schwerlich durch Bildungsinstitutionen wie kirchliche Kindertagesstätten und Schulen ausgleichen lässt. In diesem Sinne ist der Lernort Familie ein höchst gefährdeter, und es ist noch gar nicht abzusehen, wie sich sein völliger Ausfall in der nächsten Generation auf die christlichen Konfessionen in diesem Land auswirken wird.

2.2 Der Lernort Gemeinde und das Lehrbarkeitsproblem

„Würzburger Synode“ ist ein im katholischen Sprachgebrauch geläufiger Terminus für die Gemeinsame Synode der Bistümer in Deutschland, die zwischen 1970 und 1975 regelmäßig in Würzburg tagte, um die Beschlüsse des II. Vatikanischen Konzils, das zwischen 1962 bis 1965 in Rom stattfand, in den verschiedenen kirchlichen Handlungsfeldern der deutschen Ortskirche konkret werden zu lassen. So hat die Entscheidung der Synode, Katechese und Religionsunterricht unterschiedliche Aufgabenstellungen zuzuweisen, einen über Jahrhunderte währenden Verständniswandel von Gemeindegatechese abgeschlossen: Diente die Katechese von ihrer Geschichte her ursprünglich als Vorbereitung auf Taufe und Christwerdung, so veränderte sich ihre Funktion zu Beginn der Neuzeit im Kontext von Reformation und **Tridentinum (1545–1563)**: Mit der Verlagerung der Katechese in Pfarr- und Schulhaus wurde diese nun zur Christentumskunde, in deren Rahmen die komplexe Glaubenslehre der Kirche den einfachen Gläubigen erschlossen und verständlich gemacht werden sollte. Mit der theoretisch-didaktischen wie praktisch-konzeptionellen Trennung von Katechese und Religionsunterricht, die dann Jahrhunderte später auf der Würzburger Synode im Beschluss über den Religionsunterricht in der Schule postuliert wurde, fand diese Entwicklung ihren Abschluss (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht in der Schule* 1.4): Nun wurde dem Religionsunterricht die Aufgabe der Information über den christlichen Glauben und die Lehre der Kirche sowie die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zur *Entscheidungsfähigkeit* in Sachen Religion zugewiesen, während der Gemeindegatechese die Möglichkeit der *Vertiefung* der Glaubensentscheidung ermöglichen sollte – was in der Regel als Neuvollzug der Glaubensentscheidung, nun im jungen Erwachsenenalter verstanden wird. Besonders gut ist dieses an der Gestaltung der Firmkatechese zu veranschaulichen: Diese wird in den sel-

tensten Fällen als Hinführung zu einem Heilig-Geist-Sakrament gestaltet (der Katechumene als passiv „Empfänger“), sondern als Vorbereitung auf ein Entscheidungs- und Initiations-sakrament, in dem die kindliche Taufempfängnis in der Adoleszenz noch einmal, nun aus freiem Willen, bestätigt werden soll (der Katechumene als aktiv „Entscheider“).

Allerdings war für die Mitglieder der Synode noch klar, dass es immer eine Schnittstelle, besser: ein Verbindungsglied, geben musste, in dem beide Lernorte mit ihren unterschiedlichen Konzeptionen verbunden waren. Dieses Verbindungsglied sollten die Religionslehrerinnen und -lehrer sein. Und in der Tat lebt auch heute noch die Katechese in vielen Gemeinden vom Engagement und Einsatz der Religionslehrerinnen und -lehrer, die sich in Kommunion- und Firmvorbereitung ihrer Heimatgemeinden einbringen. Die modernen Erwerbsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext einer komplex-arbeitsteiligen Gesellschaft und die Ausdifferenzierung des Schulsystems seit der sogenannten „Bildungsrevolution“ zu Beginn der 1970er Jahre sind allerdings Ursache dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer kaum noch in der Schule ihres Wohnorts oder ihrer Pfarrgemeinde tätig sind. Außerdem weiß, wer ehrenamtlich in der Katechese engagiert ist, selten, was die Kolleginnen und Kollegen an den verschiedensten Schulen, welche die Firmlinge eines Jahrgangs einer Gemeinde besuchen, im Religionsunterricht behandeln. So kommt es häufig vor, dass in der Firmstunde über die Wiederholung von Themen aus dem Religionsunterricht geklagt wird oder dass das Compassion-Projekt gleich zweimal, nämlich beim Schulpraktikum wie beim Firmprojekt erlebt wird. Vielleicht liegt das Problem mangelnder Nachhaltigkeit von Religionsunterricht und Sakramentenvorbereitung auch darin, dass inzwischen zu viele Redundanzen inhaltlicher wie methodischer Art existieren. Auf Dauer – und im Kontext einer bedrohlichen Beschleunigung und Verdichtung von Schule – werden solche Überlappungen, Doppelungen oder Wiederholungen von Themen, Projekten, Exkursionen etc. nicht nur zu Verdruss und Langeweile bei den Kindern und Jugendlichen, sondern auch zu Legitimationsproblemen ad extra führen. Wer in der Firmkatechese engagiert ist, kennt die kritischen Anfragen von Jugendlichen und Eltern, warum neben zwei Stunden Religionsunterricht nun auch noch eine regelmäßige Firmstunde notwendig sein soll.

Eine zweite Schwierigkeit für die Gemeindekatechese ergibt sich aus der Problemstellung, dass sie etwas leisten soll, von dem strittig ist, ob dies überhaupt zu leisten ist. Während der Religionsunterricht mit der Funktionszuschreibung, „zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd. 2.5.1) zu befähigen logischerweise auch die Möglichkeit der Entscheidung gegen Religion und Glaube akzeptieren kann, steht die Katechese unter dem Erfolgsdruck, dass hier die

Kinder und Jugendlichen eine Glaubensvertiefung erfahren sollen, die ihnen ihren Glauben im Nachhinein plausibel und sinnvoll erscheinen lässt. Nun gibt es aber die seit Friedrich Wilhelm Schleiermacher dokumentierte Beobachtung, dass Religion und Glaube nicht so einfach lehrbar sind wie andere Lerngegenstände:

[Beginn Baustein 7] Und von dieser Art ist die Religion; in dem Gemüt welches sie bewohnt, ist sie ununterbrochen wirksam und lebendig, macht Alles zu einem Thema ihrer himmlischen Phantasie. Alles was, wie sie, ein Kontinuum sein soll im menschlichen Gemüt, liegt weit außer dem Gebiet des Lehrens und Anbildens. Darum ist jedem, der die Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort. Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir Andern wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Geistes: aber wir wissen sehr wohl, daß das nur die Schatten unserer Anschauungen und Gefühle sind. (Schleiermacher, Über die Religion 78) [Ende Baustein 7]

Damit ist das sogenannte **Lehrbarkeitsproblem** beschrieben: Der Glaube als persönliche Anverwandlung und Zustimmung zu einer Religion bleibt immer unverfügbar, er ist ja auch – theologisch gesprochen – eine Frucht des Heiligen Geistes, also kein Menschenwerk. Lehrbar dagegen bleibt die Glaubenslehre einer Religion, also das theologische oder religionswissenschaftliche Sachwissen über eine Religion. Dies geschieht allerdings im Religionsunterricht. Unter diesem Gesichtspunkt hat der Religionsunterricht definitiv das bessere Los gezogen: Er vermittelt die allgemeinen Kenntnisse über die christliche Religion und die katholische Glaubenslehre mit dem Ziel der Mündigkeit und Fähigkeit zur autonomen Glaubensentscheidung. Die Katechese dagegen zeichnet sich für das verantwortlich, was eigentlich nicht lehr- und lernbar ist, nämlich für den Glaube an sich, seine Weitergabe und seine Vertiefung, also für seine Erfahrbarkeit in der Wirklichkeit dieser Welt und dieser Kirche. Da diese schwierige und anspruchsvolle Aufgabe nur selten erfolgreich gelöst werden kann, haftet der Katechese nun schon seit einigen Jahren das Etikett des Scheiterns an. Dies ist so sicher nicht zutreffend, doch bleibt auch in der jüngsten Debatte um eine zukunftsfähige Gemeindekatechese offen, ob die neuen Modelle im Bereich der Katechetik das beschriebene Dilemma wirklich aufheben können (vgl. Jakobs, Neue Wege der Katechese).

2.3 Der Lernort Religionsunterricht und das Bildungsparadox

Die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts sind damit bereits beschrieben und anschaulich gemacht worden: Es geht im konfessionellen Religionsunterricht in der öffentlichen

Schule darum, „mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt“ vertraut zu machen und „zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, **Der Religionsunterricht in der Schule** 2.5.1) zu befähigen. Rudolf Englert spricht in diesem Zusammenhang von Induktion und Edukation: Religiöse Bildung im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts ist zum Einen immer Induktion, also *Hineinführung*, weil sie mit dem Modus der konstitutiven Rationalität als Erschließungsperspektive von Wirklichkeit vertraut macht. Dies kann nur gelingen, wenn eine bestimmte, tradierte Sehweise auf das Ganze von Wirklichkeit eröffnet wird, die „sich wesentlich am Material der Vorgaben einer konkreten Religion – an bestimmten Glaubensüberzeugungen, bestimmten Institutionalisierungsformen, bestimmten rituellen Vollzügen, bestimmten Formen alltagsweltlich wirksamer Frömmigkeit usw.“ (Englert, *Religionspädagogische Grundfragen* 165) entfaltet. Edukation, *Herausführung*, bezeichnet dagegen jenes Element im Bildungsprozess, das ein Subjekt befähigen soll, einen eigenen Standpunkt einzunehmen, der dann auch in Differenz zu Erwartungen der Gesellschaft stehen kann. Für die religiöse Bildung bedeutet dies, dass sie nur gelingen kann, „wenn dem einzelnen Subjekt die Freiheit eröffnet wird, sich die in religiösen Traditionen ‚aufgehobene‘ Sinnsicht auf eine mit seiner jeweiligen biographischen Problemlage korrelierenden Weise anzueignen; dies gilt speziell auch für die Erschließung des christlichen Glaubens“. Es bedeutet aber auch: „Auf diese Weise kommt es notwendig zu einer Pluralität von Realisationsformen“ (ebd. 167). Für den Religionsunterricht, der ja immer auch im Rahmen seiner konfessionellen Verortung um Tradition bemüht ist, ergibt sich damit als grundsätzliche Problemstellung eine folgenreiche Dialektik: Bildung schafft durch die Edukation die Fähigkeit zu Distanz und Differenz und damit Pluralität, welche stets neue Problem- und Aufgabenstellungen schafft, wenn es um die Induktion in einer spezifische Tradition und damit ja auch um deren Bewahrung geht. Versteht man aber religiöse Erziehung als Bildung im aufgezeigten Sinne, kann man eine ständige Pluralisierung im Bereich von Religion und Glaube ironischer Weise gar nicht verhindern! So entsteht ein **Bildungsparadox**. Die mancherorts artikulierten Klagen, der Religionsunterricht würde Kinder und Jugendliche der Kirche eher entfremden als zuführen sind in gewisser Weise also berechtigt. Wohl verkennen jene, die solches bekunden, Sinn und Zweck des Religionsunterrichts als Lernort im Kontext des öffentlichen Schulsystems: Es kann und darf in der Schule eben nicht um Glaubensweitergabe und Glaubensvertiefung gehen, vielmehr muss der Religionsunterricht einführen und herausführen, also mit Religion und Kirche bekannt machen, um so eine Entscheidung von Schülerinnen und Schülern erst zu ermöglichen. Diesem Zweck dient eine

komplexe und ausdifferenzierte Religionsdidaktik, die im folgenden 3. Kapitel ausführlich vorgestellt werden soll.

2.4 Die Erwachsenenbildung und das Milieuproblem

Anders als die Gemeindekatechese und der schulische Religionsunterricht konturiert sich die kirchliche Erwachsenenbildung in ganz unterschiedlichen Organisationsformen und in einer Vielzahl von Bildungsformaten. Religionspädagogisch verantwortete Erwachsenenbildung findet in der Kolping-Familie und der Katholischen Arbeitnehmervereinigung genauso statt, wie in regionalen Bildungswerken, kirchlichen Heim- und Landvolkshochschulen oder in den diözesanen Akademien. Allen diesen Angeboten ist gemeinsam, dass sie von kirchlichen Trägern angeboten werden und sich an Menschen richten, die sich im tertiären Bildungssektor bewegen, also vorschulische (primärer Sektor) und schulische (sekundärer Sektor) Ausbildung bereits hinter sich gelassen haben. Dabei ist das Engagement der konfessionellen Träger in dreifacher Weise motiviert: **Erwachsenenbildung ist ein diakonisches Angebot der Kirche** an erwachsene Menschen in Familiengründungs-, Beruf- und Altersphase, sie ist ein Beitrag der Kirche zum gesamtgesellschaftlichen Diskurs über Normen, Werte und Einstellungen und sie ist eine Artikulationsmöglichkeit der Kirche um über Fragen der Glaubens- und Sittenlehre mit den mündigen Gläubigen ins Gespräch einzutreten (vgl. Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 133). Ähnlich wie für den Religionsunterricht gilt auch für die Erwachsenenbildung, dass sie ein Lernort des Glaubens sein kann, der in zweifacher Weise ausgerichtet ist: Es lernen Männer und Frauen, die sich an den Lernangeboten der Kirche bilden, es lernt aber auch die Kirche, wie sich der Glaubenssinn der Christen kontextuell verändert und in jeder Zeit je neu artikuliert.

Aus diesem Zusammenhang ergibt sich für Norbert Mette eine dreifache Struktur: „Eine solche kirchliche Erwachsenenbildung ist ‚diakonisch-solidarisch‘, ‚ökumenisch-konziliar‘ und ‚lebensbegleitend-transformatorisch‘ ausgerichtet“ (Mette, Religionspädagogik 225). Damit ist gemeint, dass die Bildungsangebote der Erwachsenenbildung sich vor allem an die gesellschaftlich Schwachen und Marginalisierten richten müssen bzw. dass deren Situation erkannt und ihre Partizipation angebahnt wird. Zudem sollen Bildungsangebote in ökumenischer Verantwortung und im gemeinsamen Bemühen um die Bewahrung der Schöpfung wie auch um ein friedvolles und gerechtes Miteinander gestaltet sein. Schließlich sollen Angebote der Erwachsenenbildung den Menschen eine Hilfestellung in den schwierigen Lebensphasen geben und ihn dazu befähigen „mit der gesellschaftlich verordneten Individualisierung umge-

hen zu können, und zwar so, daß sie ihr Leben wirklich autonom ...gestalten lernen und sich nicht zu einer Regression in neue Formen der Abhängigkeit und Unmündigkeit verleiten lassen“ (ebd. 229). Friedrich Schweitzer formuliert dies für die evangelische Religionspädagogik analog, wenn er die „Religiöse Bildung angesichts der Auflösung von Normalbiographien“, „die Familienbildung und Stärkung von Elternkompetenz“ sowie interreligiöses Lernen als „Orientierung in der Pluralität“ (alle Zitate Schweitzer, Religionspädagogik 260) als zentrale Aufgaben und aktuelle Handlungsperspektiven für die religiöse Bildung von Erwachsenen bezeichnet. Zudem fordert Schweitzer eine stärkere Ausrichtung auf den Bereich der spirituellen Bildung und die Etablierung von Bildungsangeboten für die wachsende Zahl der Konfessionslosen (ebd.).

Ohne Frage ist eine in dieser Weise ausgerichtete Erwachsenenbildung ein wichtiger Lernort und eine unverzichtbare religionspädagogische Realisierung, gerade wenn man bedenkt, dass sich alle anderen Angebote religiöser Bildung – die Sakramentenkatechese im Kontext von Erwachsenentaufe und Eheschließung einmal ausgenommen – an Kinder und Jugendliche richten. Mit Blick auf die Erkenntnisse der religionspsychologischen Forschung ist es unbedingt notwendig, auch für Menschen jenseits von Pubertät und Adoleszenz Angebote religiöser Bildung zu machen, zeigen doch klassische wie auch aktuelle Studien aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie (Erikson, Identität und Lebenszyklus; Rizzuto, *The birth of the living god*; Streib, *Faith Development Theory Revisited*), dass die Entwicklung von Religiosität, Glaube und Gottesbild mit dem Erreichen des Erwachsenenalters nicht etwa abgeschlossen ist, sondern sich ständig weitervollzieht. Analoges gilt für die Erkenntnisse der Identitätspsychologie (vgl. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus*; Hämel, *Textur-Bildung*). Nichtsdestotrotz ergibt sich für die kirchliche Erwachsenenbildung eine ganz grundsätzliche Anfrage, die mit dem Terminus **Milieuproblem** bezeichnet werden kann: Auch wenn eines der Grundanliegen der religionspädagogisch verantworteten Erwachsenenbildung die diakonisch-solidarische (vgl. Mette, *Religionspädagogik* 225) Ausrichtung sein soll, so erreichen die Glaubensgemeinschaften gerade die unteren Einkommensschichten und die bildungsfernen Milieus der Bevölkerung überhaupt nicht mehr. Die von der Deutschen Bischofskonferenz in Auftrag gegebene und von vielen Folgeuntersuchungen begleitete Sinus-Sociovision-Studie 2005 (vgl. MDG/Sinus Sociovision, *Milieuhandbuch „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus 2005“*) hat gezeigt, dass sich praktizierende und aktive Katholiken, die für die verschiedenen liturgischen wie pädagogischen Angebote der Kirche überhaupt noch ansprechbar sind, nur noch in zwei bis drei von zehn gesellschaftlichen Milieus finden lassen, und zwar in den bürgerlichen Milieus der Traditionsverwurzelten, der Konservativen

und der Bürgerlichen Mitte (insgesamt zwischen 21 und 35 Prozent der Gesamtbevölkerung). Lediglich auf dem Land gehören im Milieu der Traditionsverwurzelten noch Einkommensschwache zu diesen aktiv Gläubigen, im städtischen Raum ist das Christentum – evangelisch wie katholisch – eine Religion bürgerlicher Akademiker geworden. Wer an einem Werkwochenende in einem Kloster oder an einer Akademietagung teilnimmt, der erkennt schnell, dass die Teilnehmer durch hohe Bildungsabschlüsse und ausreichendes Einkommen verbunden sind. Auch an für sich sozialintegrative Vereine und Verbände wie die Kolping-Familie oder die Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB) können das Milieuproblem nicht beheben, da diese Institutionen besonders unter Nachwuchsmangel, Vereinsmüdigkeit und Institutionenverdrossenheit leiden. Will die kirchliche Erwachsenenbildung nicht allein zur Betreuungsinstanz einer immer älter, aber aktiver werdenden Akademikerclientel werden – was an sich ja nicht ehrenrührig ist, aber nicht der eigentlichen Mission entspricht –, braucht es für diesen Lernort dringend neue religionspädagogische Ideen und Impulse.

[Anfang Baustein 1] Sechs Lernorte des Glaubens und ihre zugehörigen religionspädagogische Realisierungen lassen sich unterscheiden: Klassisch ist die Gemeinde als Lernort und auf die ihr zugeordneten religionspädagogische Realisierung der Katechese (1.). Durch den Verfassungsrang des Religionsunterrichts ist zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein weiterer Lernort entstanden, nämlich der von der Religionsdidaktik reflektierte schulische Religionsunterricht (2.). Daneben wird im Laufe des 20. Jahrhunderts durch die bürgerliche Aufwertung der Familie das Augenmerk auf die christliche Familie als ‚Keimzelle‘ religiöser Erziehung (3.) gelenkt. Ähnlich wie die Familie ist auch die Erwachsenenbildung (4.) ein Lernort, der erst im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausgebaut und reflektiert worden ist. Weitere Lernorte des Glaubens sind der Kindergarten (5.) und die kirchliche Jugendarbeit (6.), die aber in der religionspädagogischen Reflexion bisher eher vernachlässigt werden. [Ende Baustein 1]

3. Religionsdidaktik: Theorie und Praxis des schulischen Religionsunterrichts

Im folgenden Kapitel wird der schulische Religionsunterricht als zurzeit wichtigster Lernort der Religionspädagogik vertiefend in den Blick genommen. Dabei kann nun die hier zugeordnete religionspädagogische Realisierung der Religionsdidaktik etwas ausführlicher dargestellt werden, als dies im vorherigen Kapitel möglich war. Zu diesem Zweck wird ein religionsdidaktisches Modell skizziert, mit dem zum einen die Theorie und Praxis des religiösen Lehrens und Lernens im Kontext des Religionsunterrichts beschrieben werden kann, das zum anderen

aber von der aktuellen schulpädagogische Entwicklung der Kompetenzorientierung her entwickelt wird. Leitfrage in diesem Modell soll sein, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Lehrerin oder ein Lehrer beherrschen muss, damit er kompetent Religion unterrichten kann. Folglich werden Bedingungs- und Entscheidungsfelder, wie sie aus den klassischen Modellen der Lehr-Lern-Theorie her bekannt sind (vgl. Heimann, Didaktische Grundbegriffe u.ö.; Harnisch, Unterrichtsplanung im Fach Religion) , von der jeweiligen Kompetenz her beschrieben, die in diesem Feld als notwendig für erfolgreiches professionelles Lehrerhandeln erscheint.

3.1 Voraussetzungen des schulischen Religionsunterrichts

Der **Religionsunterricht** an öffentlichen Schulen ist in den meisten Bundesländern **als Res mixta**, also als *gemeinsame Angelegenheit* von Kirche und Staat organisiert und wird deshalb als „konfessionell“ (= gebunden an ein Bekenntnis) bezeichnet. Diese Konstruktion ist Ausdruck der geltenden verfassungsrechtlichen Regelungen, denn im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland heißt es: „Der Religionsunterricht ist an öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (GG 7 III). Ausgenommen von dieser Regelung sind nur die Bundesländer, auf welche die sogenannte Bremer Klausel angewandt werden kann: „Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Land, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ Dies trifft auf Bremen, Berlin und Brandenburg zu. In diesen Bundesländern gibt es keinen konfessionellen Religionsunterricht, sondern einen staatlich verantworteten Ethik- oder Lebenskundeunterricht, in dem neben anderen philosophischen und gesellschaftspolitischen Themen auch *über* die verschiedenen Religionen informiert wird.

In den meisten Bundesländern hat sich die Res mixta inzwischen so ausgeprägt, dass der Staat für die Organisation des Religionsunterrichts und die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich zeichnet, während die Religionsgemeinschaften die Religionslehrerinnen und -lehrer beauftragen (im katholischen Kirchenrecht „Missio canonica“, in der evangelischen Praxis „Vocatio“) und Lehrpläne wie Unterrichtsmaterialien approbieren müssen. Da im katholischen Verständnis das bischöflichen Lehramt auch eine unaufgebbare Regelungspflicht für die Erteilung religiöser Lehre in seinem Jurisdiktionsbezirk hat (CIC can. 804 § 1), haben die katholischen Bischöfe die Konzeption des Religionsunterrichts in Deutschland immer schon maßgeblich durch Veröffentlichungen mit normativen Charakter mitbestimmt. Das wohl bedeutendste Dokument für den katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik

Deutschland ist aber der Beschluss der Würzburger Synode *Der Religionsunterricht in der Schule* aus dem Jahr 1974 gewesen. Hier findet sich auch die bereits oben beschriebene Trennung von schulischem Religionsunterricht und Gemeindekatechese: Während bis zur Synode schulischer Religionsunterricht vor allem Unterweisung in der katholischen Glaubenslehre bedeutete – z.B. durch die materialkerygmatische Methode –, unterscheidet das neue Konzept zwischen katholischer Unterweisung in der Pfarrgemeinde z.B. im Rahmen der Sakramentekatechese und dem Religionsunterricht in der Schule. Letzterer ist zwar durch die dreifache Identität – katholische Lehrkraft, katholische Adressaten und katholische Inhalte – konfessionell verortet, soll aber auch aufgrund des schulischen Bildungskontextes nichtreligiöse oder religiös indifferente Schülerinnen und Schülern, wie sie die Auflösung der konfessionellen Milieus seit den 1970er Jahren hervorgebracht hat, ansprechen und erreichen. Folglich ist es nicht mehr Ziel des schulischen Religionsunterrichts, den katholischen Glauben zu verkünden und weiterzugeben, sondern eine eigenständige religiöse Entscheidung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und ihr Engagement in Kirche und Gesellschaft zu fördern.

Die nächste Schrift der deutschen Bischöfe *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* aus dem Jahre 1996 bestätigte noch einmal die Konzeption der Würzburger Synode und betonte angesichts der neuen demographischen Situation nach der Wiedervereinigung stärker als bisher die Verpflichtung des Staates, im Rahmen der Res mixta für Konfessionalität des Religionsunterrichts zu sorgen. Grundgedanke des Dokuments ist die Idee der Beheimatung: Lehrerinnen und Lehrer sollen durch ihr persönliches Bekenntnis und ihrer Verwurzelung in der Glaubensgemeinschaft den Schülerinnen und Schülern das Angebot machen können, eine „Heimat in der Kirche“ zu finden.

Das jüngsten Dokument der deutschen Bischöfe stammt aus dem Jahre 2005: Es trägt den Titel *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Mit dieser Schrift ist den deutschen Bischöfen eine Neuausrichtung des Religionsunterrichts gelungen, die als Antwort auf die vielfältigen gesellschaftlichen wie schulpolitischen Veränderungen verstanden werden kann. Nach einer ausführlichen, nüchternen Analyse der Situation in Familie, Pfarrgemeinde und Schule heute formulieren die Bischöfe:

[Anfang Baustein 7] Unter den veränderten Bedingungen kann der Religionsunterricht sein Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Denken und Handeln im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen und Glaube zu ermöglichen, nur erreichen, wenn er gemäß seiner gewachsenen Bedeutung weiterentwickelt wird. Bestimmte Schwerpunkte sollen neu gesetzt werden. Zukünftig wird der Religionsunterricht in der Schule sich drei Aufgaben mit noch größerem Nachdruck stellen müssen, nämlich

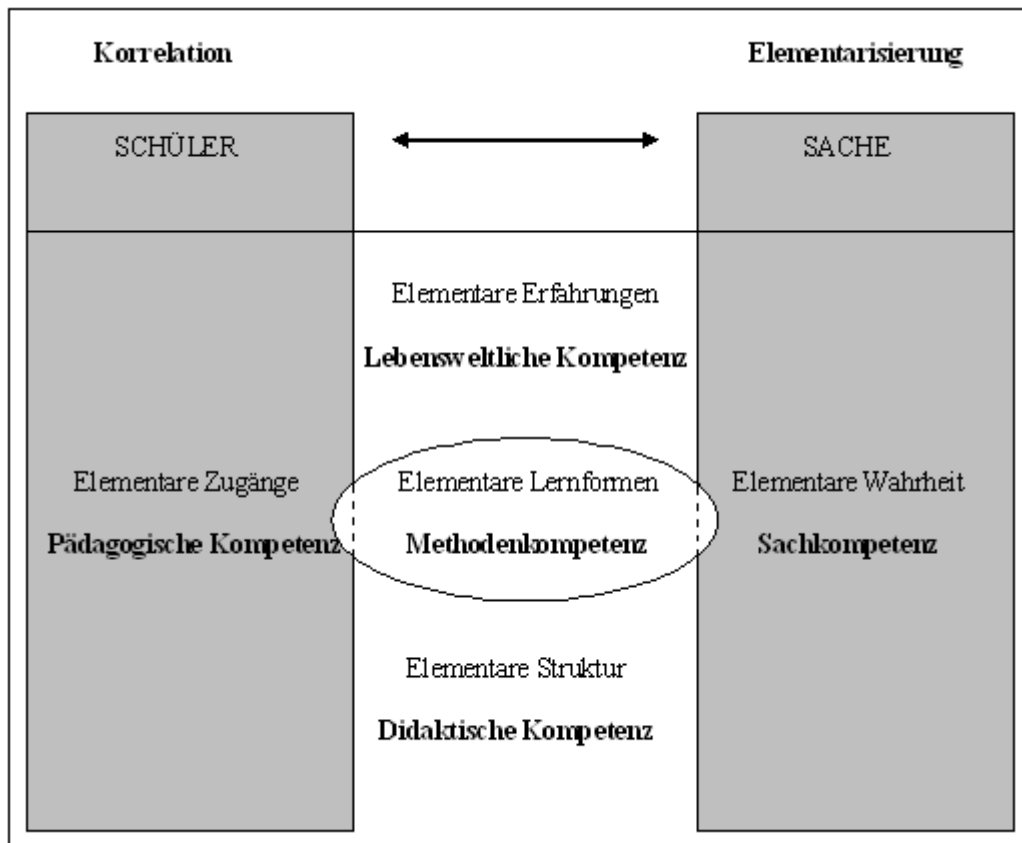
- der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche,
- dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und
- der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit. (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 18) [Ende Baustein 7]

Begleitet werden soll diese dreifache Aufgabenbearbeitung durch eine verstärkte Schulpastoral, durch seelsorgerische und liturgische Angebote im Raum der Schule. Nur erwähnt werden kann an dieser Stelle, dass das Bischofswort Baustein eines umfassenden Konzeptes zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts ist, zu dem auch Richtlinien für Bildungsstandards am Ende der Primarstufe und der Sekundarstufe I (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe (Mittlerer Bildungsabschluss); Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe) sowie die EPA (= Einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur) für den Katholischen Religionsunterricht gehören.

3.2 Die Prinzipien der Religionsdidaktik

Das im Folgenden entfaltete Modell einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik ist in seiner Grundstruktur an das **Elementarisierungsmodell von Karl Ernst Nipkow** angelehnt (Nipkow, Elementarisierung; in ähnlicher Weise angelegte Konzeptionen zur Religionsdidaktik finden sich bei Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht; Religionspädagogik; Elementarisierung und Kompetenz; und Riegel, Religionsunterricht planen). Es unterscheidet zwischen fünf Erscheinungsformen des Elementaren (Boschki, Einführung in die Religionspädagogik 138: „fünf Pole“ des religionsdidaktischen Prozesses), die hier als Dimensionen des religionsdidaktischen Vermittlungsgeschehen verstanden werden: die *Erfahrungen* der Schülerinnen und Schüler, ihre altersabhängigen und individuelle je eigenen *Zugänge*, der zu vermittelnde theologische *Inhalt*, die für das Vermittlungsgeschehen zu entwickelnde didaktische *Struktur* und die mit dieser Struktur verbundene *Methodenwahl*. Wer Unterricht planen, strukturieren und gestalten will, benötigt zur Bearbeitung dieser Dimensionen lebensweltliche, pädagogische, theologische, didaktische und methodische Kompetenz.

[Beginn Baustein 3]



[Abb. 3: Dimensionen des Elementarisierungsgeschehens und notwendige Kompetenzen]
[Ende Baustein 3]

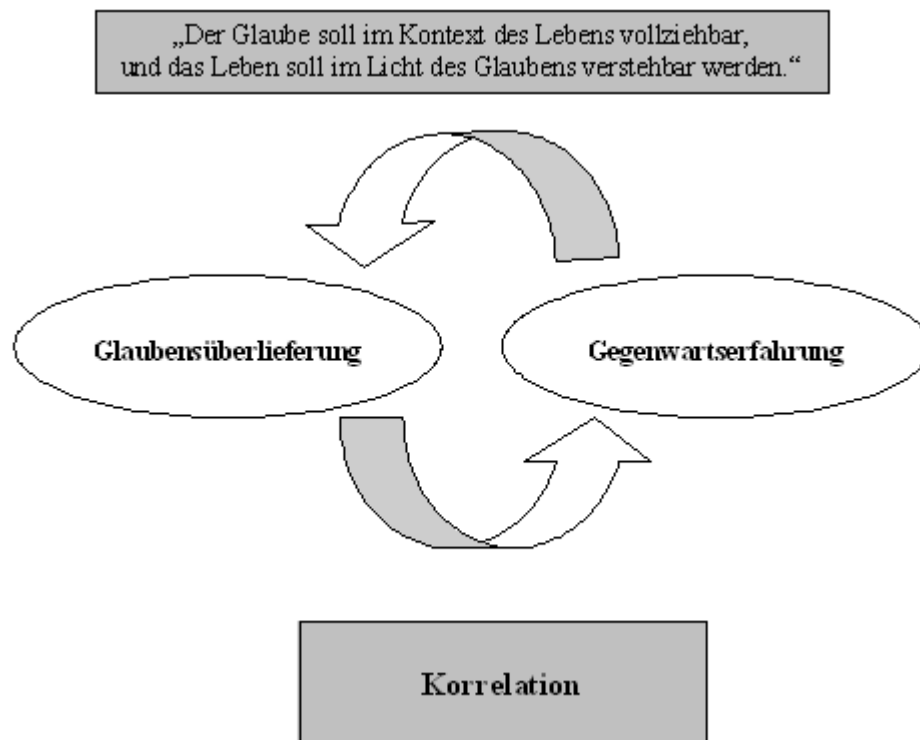
Ein in dieser Weise strukturierter Religionsunterricht setzt allerdings voraus, dass hier ein Vermittlungsprozess zwischen Menschen und Sachen, zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und theologischen Inhalten initiiert werden soll. Zu einem wirklichen Vermittlungsprozess gehört zum ersten die Erschließung des Unterrichtsthemas durch die Lernenden, sodass sich ihre Sicht auf die Wirklichkeit nachhaltig verändert. Das setzt zum zweiten aber voraus, dass die theologischen Inhalte didaktisch so ausgewählt, reduziert und präsentiert werden, dass sie für die Lernenden zugänglich und begreifbar sind. Diese beiden konstitutiven Elemente des religionsdidaktischen Vermittlungsprozesses sind im religionsdidaktischen Diskurs als *Korrelation* und *Elementarisierung* bekannt. Weil sie konstitutiv und unverzichtbar für religiöse Lernprozesse sind, werden Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische *Grundprinzipien* bezeichnet.

3.2.1 Das Prinzip der Korrelation

Auch das Konzept eines *korrelativen Unterrichts* hat seinen religionspädagogischen Ursprung im Kontext der Würzburger Synode. Im Beschluss zum Religionsunterricht in der Schule fin-

det sich mit Blick auf eine theologische Neuausrichtung der Religionspädagogik die Formulierung: „Es geht also nicht um eine anthropologische Verkürzung der Theologie, sondern um ein theologisches Verstehen menschlicher Grundphänomene. „**Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden**“ (Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht in der Schule 2.4.2.). Aus dieser Formel ist in den folgenden Jahrzehnten ein ganzes religionsdidaktisches Gebäude aufgebaut worden, immer mit dem Ziel vor Augen, „eine Wechselbeziehung (Korrelation) zwischen dem Frage-Antwort-Geschehen, dem sich der überlieferte Glaube verdankt und dem Frage-Antwort-Geschehen, in dem die Menschen heute ihre Erfahrungen machen“ (so in klassischer Formulierung Bitter, Was ist Korrelation? 344), anzuleiten und zu fördern.

[Anfang Baustein 3]



[Abb. 4: Das Modell der Korrelation] [Ende Baustein 3]

Ursprünglich im Kontext der Offenbarungstheologie bei Paul Tillich und Edward Schillebeeckx entwickelt, wird der Begriff nun im religionspädagogischen Kontext zum Schlüsselbegriff für das didaktische Anliegen „einen dialektischen Prozess zwischen Glaubenserfahrungen und Schülererfahrungen in Gang zu setzen, der seinerseits Erfahrungen, neue Erfahrungen aus sich entlässt, die weder Glaube noch Schüler das bleiben lassen, als was sie bisher erschienen sind“ (ebd.). Häufig findet sich auch die Formel von der kritisch-produktiven Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern heute. Kritisch ist diese Wechselbeziehung, weil in der Konfrontation beider Größen heu-

tige Erfahrung kritisch befragt werden kann und weil es möglich ist, dass sich das bisherige Verständnis biblischer Erfahrung als unangemessen erweist. Produktiv ist sie, weil die Glaubensüberlieferung neue Lebenserfahrung aufdecken kann, die wiederum zu einem Fortschritt in der eigenen Glaubensbiographie führt.

Der korrelative Religionsunterricht hat sich ohne Frage in den letzten Jahrzehnten bewährt, wohl auch, weil er dem Bildungsauftrag der Kirche an den Schulen einer säkularisierten Gesellschaft durch seinen Angebotscharakter am ehesten gerecht wird. Entsprechend hat Korrelationsdidaktik die fachwissenschaftliche Diskussion um die Konzeption des schulischen Religionsunterrichts über zwei Jahrzehnte dominiert. Die dramatischen gesellschaftlichen Umbrüche zu Beginn der neunziger Jahre haben dann allerdings eine intensive Debatte ausgelöst, in der vor allem Rudolf Englert (Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche) und George Reilly (Süß, aber bitter) auf die zunehmend problematisch gewordene Vermittlung von christlichem Glauben und Erfahrungswelt der Jugendlichen aufmerksam gemacht haben. Zehn Jahre später hat Thomas Ruster (Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“) den korrelativen Religionsunterricht einer massiven Kritik unterzogen, in dem er gerade die Fremdheit und Alterität der biblischen Glaubensstradition in der heutigen Gesellschaft betont und somit erneut die Unvermittelbarkeit zwischen Glaubensbotschaft und Adressatenhorizont ins Feld führt. In einem solchen Setting sind religiöse Vermittlungsprozesse nur im Sinne einer *Konfrontationsdidaktik* möglich:

[Anfang Baustein 7] Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schülern ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen. Ja noch weiter: Unser aller religiösen Erfahrung ist nicht mehr zu trauen. ... Die Erfahrung mit dem rechten Gott ist nicht die unsere. Sie ist uns heute eine fremde Erfahrung, und da der Satz weiterhin gilt, dass Glaube auf Erfahrung angewiesen ist, kommt es darauf an, ob er an der fremden Erfahrung Anteil gewinnen kann. ... Deswegen scheint es mir die Hauptaufgabe gegenwärtigen Religionsunterrichts zu sein, die Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an der Erfahrung, die in der Bibel aufgespeichert ist, zu führen. (ebd. 200). [Ende Baustein 7]

Dabei hat Ruster allerdings übersehen, dass auch die „Verkündigung biblischer Welten“ einer Korrelation mit dem Erfahrungshorizont der Schüler bedarf: „Ebenso klar muss aber auch sein, dass die Auseinandersetzung mit fremden Welten einer Hermeneutik entspricht, die die fremde Position mit der eigenen zu einer ‚Horizontverschmelzung‘ zu bringen weiß. Nur so wird im eigentlichen Sinne Verstehen möglich“ (Halbfas, Thomas Rusters „fällige Neube-gründung des Religionsunterrichts“ 48).

Eine produktive Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik ist dagegen von einer Forschungsgruppe im Rahmen des DFG-Projekts „Abduktive Korrelation“ an der Universität Würzburg versucht worden. Dabei wird unter *Abduktiver Korrelation* der Versuch verstanden, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was an Religion auch heute noch in den alltäglichsten Lebensvollzügen auffindbar ist. Unter der Prämisse, dass unsere Lebenswelt stets zeichenhaft ausgedeutet wird und dass dabei auch die jüdisch-christliche Tradition immer noch einen wirksamen kulturellen Platz hat, zielt abduktive Korrelation darauf, Kompetenzen zu entwickeln, um das habituelle Zeichenrepertoire, das auch heute noch im Alltag von Schülerinnen und Schülern verwendet wird, bewusst wahrzunehmen und einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Dadurch soll nicht nur in Vergessenheit Geratenes neu gelernt, sondern auch auf einen immer schon und immer noch vorhandenen Zusammenhang von Tradition und Erfahrung aufmerksam gemacht werden (vgl. Ziebertz/Heil/Prokopf, Abduktive Korrelation).

Auch die seit nun mehr zehn Jahren anhaltende Debatte um eine sogenannte *Performative Religionsdidaktik* ist als eine Reaktion auf die Problemstellungen im korrelativen Religionsunterricht zu verstehen. Die Grundidee dieses religionsdidaktischen Ansatzes: Da der Traditionsbruch vor den Schülerinnen und Schülern nicht Halt macht, kann der Religionsunterricht nicht mehr „reflexiv-nachdenkend bearbeiten, was bislang noch als in Familie und Kirche vermittelter Gegenstand des aufzuarbeitenden Nachdenkens vorauszusetzen war“ (Dressler, Darstellung und Mitteilung 12). Deshalb sollen im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts praktische Vollzüge und Übungen angesiedelt werden, um der unterrichtlichen Reflexion über Glaube und Kirche erst einmal eine Erfahrungsgrundlage zu schaffen. Dabei sind allerdings in der evangelischen wie katholischen Religionspädagogik unterschiedliche konfessionelle Nuancen und Akzentsetzungen zu beobachten: Während evangelische Kolleginnen und Kollegen unter diesem Begriff vornehmlich ein inszeniertes Probehandeln im Religionsunterricht verstehen, in dem Schülerinnen und Schüler ihnen fremde Rituale und Gebete versuchsweise vollziehen und dann diskutieren, wird auf katholischer Seite unter Performativem Religionsunterricht eine Einführung in die Praxis von Ritual und Liturgie verstanden, bei der es eben nicht um Inszenierung, Distanz und Reflexion, sondern um engagierte Partizipation in religiösen Vollzügen geht, sodass manche sogar von einem „Mystagogischen Religionsunterricht“ sprechen. Zuletzt hat der katholische Religionspädagoge Hans Mendl unter dem Titel „Religion erleben“ ein umfangreiches Handbuch zur performativen Religionsdidaktik vorlegt, in dem die Diskussion ausführlich dokumentiert ist.

Trotz dieser verschiedenen Anfragen und Problematisierungen in der wissenschaftlichen Religionspädagogik haben sich die Korrelationsdidaktik und der aus dieser entwickelte korre-

lative Religionsunterricht in der Praxis der Schule bis heute gehalten. Sowohl bei den meisten Religionslehrerinnen und -lehrern als auch bei den Funktionsträgern in kirchlicher wie staatlicher Schulverwaltung gilt das Prinzip der Korrelation weiterhin als unaufgebbare Grundlage schulischen Religionsunterrichts. Zu diesem ist inzwischen ein ursprünglich aus des evangelischen Religionspädagogik stammendes weiteres Prinzip getreten: die Elementarisierung.

3.2.2 Elementarisierung

Im pädagogischen Kontext wird **Elementarisierung als die allen Lehr-Lernprozessen zugrunde liegende Konzentration von Sachzusammenhängen mit dem Ziel der Vermittlung** (= Lehren) und Aneignung (= Lernen) definiert. Das Elementare (= das Grundlegende) wird generiert, wenn in einem Lehr-Lernprozess durch die didaktische Reduktion von komplexen Wirklichkeitszusammenhängen für Kinder und Jugendliche erfassbare, erschließbare und beurteilbare Lerngegenstände gestaltet werden. Dieses Elementarisieren erweist sich immer als mehrdimensionales Vermittlungsgeschehen zwischen Schülerin bzw. Schüler und Sache/Inhalt, das in einschlägiger und bisher unüberholter Weise von Karl-Ernst Nipkow (Elementarisierung) entfaltet worden ist. Nach Nipkow zeigt sich im religionsdidaktischen Vermittlungsgeschehen das ‚Elementare‘ in vierfacher Weise:

1. als elementare *Erfahrung*, die zum Beispiel in einer lebensbedeutsamen Frage oder einem artikulierten Themenwunsch hörbar wird;
2. als elementarer *Zugang*, der sich aus den sozialpsychologischen Voraussetzungen und lebensgeschichtlichen Zusammenhängen des oder der Fragenden ergibt;
3. als elementare *Wahrheit*, in der die befragte Sache als das gewissmachende Wahre aufscheint;
4. und schließlich als elementare *Struktur*, in der das Wahre seine der Frage und dem Zugang angemessene Konzentration findet.

Nipkows Schüler Friedrich Schweitzer hat diesen Erscheinungsformen des Elementaren später noch eine fünfte Dimension hinzugefügt, nämlich die elementare Form des *Lernens*: Hier findet die didaktische Konzentration der elementaren Struktur ihre methodische Konkretion (Schweitzer, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz). Ordnet man diese Dimensionen nun in die dialogische Struktur unterrichtlicher Zusammenhänge bzw. in den didaktischen Rahmen eines Aneignungsprozesses zwischen Schülerin bzw. Schüler und Sache/Inhalt ein, so ergibt sich ein vierdimensionales Vermittlungsmodell, in der die vier For-

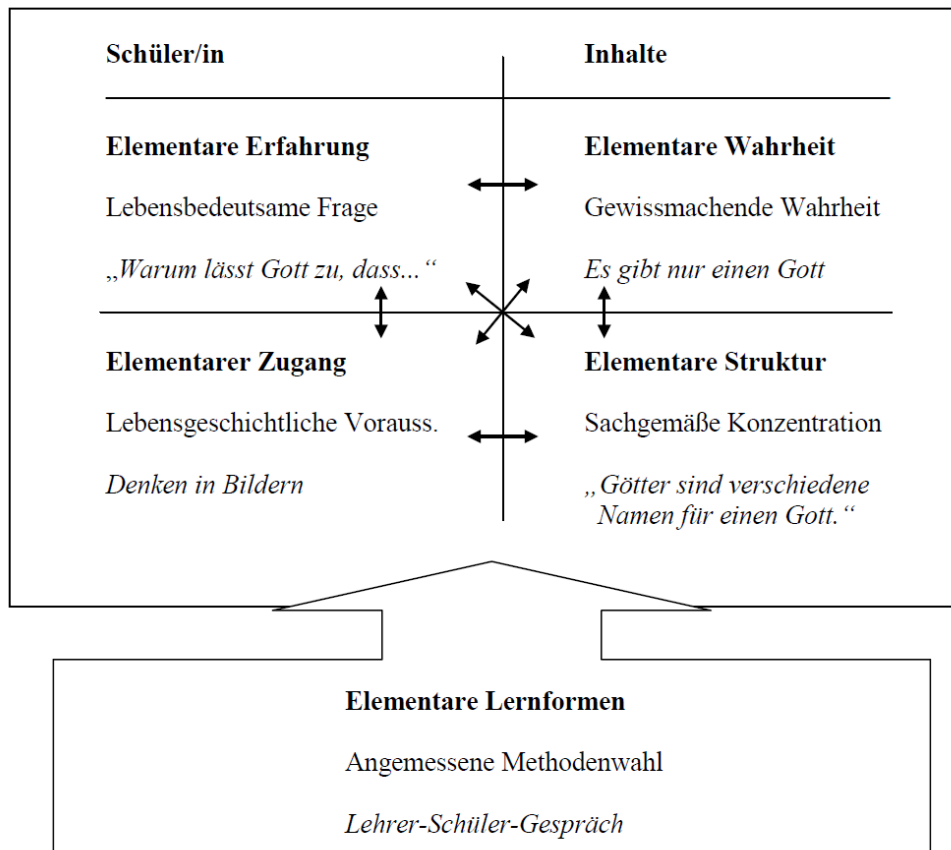
men des Elementaren nach allen Seiten wechselwirksam sein müssen, damit Elementarisierung in zureichendem Maße stattfinden kann (Nipkow, Elementarisierung 451-456).

An einem Beispiel kann veranschaulicht werden, wie die verschiedenen Dimensionen des Vermittlungsgeschehens zusammenhängen und wie sie im Rahmen von Lehr-Lernprozessen in Wechselwirkung treten:

[Anfang Baustein 7] Ein Klassenzimmer in einer überschaubaren Grundschule irgendwo im Umland einer Großstadt. Seit knapp vierzig Minuten bemüht sich eine Referendarin, ihre Examenslehrprobe im Fach Katholischer Religion in bester Weise zu gestalten. Das Thema der Stunde lautet ‚Abraham bricht auf‘ und es ist schon einiges passiert in den vergangenen 40 Minuten: Es wurde zur Gitarre gesungen, Steckpuppen sind aufgetreten, Karten wurden zugeordnet und angeklebt und vieles mehr. Die Referendarin befindet sich im abschließenden Kreisgespräch über Abrahams Vertrauen auf Gott als eine Schülerin schnipsend den Finger hebt. Doch statt eines Statements über Abraham und sein Verhältnis zu Gott ertönt eine Frage durch das Klassenzimmer: ‚Frau Orth, warum lässt Gott eigentlich zu, dass Menschen an andere Götter glauben?‘ (Sajak, Fundamentale Fragen – elementare Antworten 265) [Ende Baustein 7]

In der geschilderten Unterrichtssituation stellt eine Schülerin die Frage: „*Warum lässt Gott zu, dass Menschen an andere Götter glauben?*“ Damit markiert sie den Beginn eines Elementarisierungsprozesses, der dadurch angestoßen worden ist, dass lebensbedeutsame Erfahrungen – *andere Menschen verehren offensichtlich andere, mir fremde Götter* – in der Perspektive der strukturgenetischen Voraussetzungen – *konkretes-operationales Denken und mythisch-wörtliches Glaubensverständnis* – als Frage an die Wahrheit – *Gott ist doch einzig* – herangebracht werden. Aufgabe der Lehrerin ist es nun, unter Berücksichtigung dieser elementaren Erfahrungen und Zugänge elementare Strukturen zu konturieren, in denen die Wahrheit in angemessen reduzierter und konzentrierter Form in diesem Prozess zur Sprache gebracht werden kann. Dazu bedarf es in den meisten Fällen eines Theologumenons, das die Wahrheit in den Begriff bringt. In unserem Fall könnte dies das *Modell eines religionstheologischen Inklusivismus* sein, der dann in den elementarisierenden Satz gefasst werden kann: „*Ich glaube, dass die Menschen verschiedene Namen für Gott benutzen, Gott aber immer der eine und einzige ist.*“

[Anfang Baustein 3]



[Abb. 5: Die fünf Erscheinungsformen des Elementaren] [Ende Baustein 3]

3.3 Kompetenzen zur Gestaltung religionsdidaktischer Prozesse

Damit Korrelation und Elementarisierung in der nun beschriebenen Dynamik geschehen kann, bedarf es spezifischer Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer als Initiatoren und Moderatoren von Lernprozessen mitbringen müssen. Mit Blick auf das elementar Wahre ist zuerst eine *Sachkompetenz* im Sinne einer theologischen Kompetenz notwendig, die Lehrerinnen und Lehrer befähigt, in den verschiedenen Themenbereichen der Kinderfragen ein Theologumenon, also ein theologisches Erklärungsangebot, für sich auszuwählen und zu durchdenken. Mit Blick auf die elementaren Erfahrungen von Schülerinnen und Schüler ist eine *lebensweltliche Kompetenz* unverzichtbar, die Kommunikation und Verstehen im unterrichtlichen Gespräch ermöglicht. Damit zusammen hängt eine *pädagogische Kompetenz*, mit der Lehrerinnen und Lehrer die elementaren Zugänge der Schülerinnen und Schüler entschlüsseln können. Im Zusammenspiel mit Theologie, Pädagogik und Psychologie bedarf es dann einer *didaktischen Kompetenz*, die Lehrerinnen und Lehrer befähigt, theologische Modelle mit Blick auf die Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in inhaltlich angemessener Weise zu strukturieren, didaktisch zu reduzieren und zu konzentrieren. Schließlich müssen Lehre-

rinnen und Lehrer über *methodische Kompetenz* verfügen, um Lernwege und Lernformen zu entwickeln, die das Vermittlungsgeschehen unterstützen und fördern. Im Zusammenspiel aller dieser Kompetenzen kann Elementarisierung gelingen.

3.3.1. Lebensweltliche Kompetenz

Lehrerinnen und Lehrer, die religiöse Lernprozesse in der Schule gestalten wollen, müssen sich mit den elementaren Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen heute auseinandersetzen. Sie müssen offen sein für die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler, so fremd sie ihnen vielleicht auch sein mag. Zurzeit ist die Lebenswelt unserer Kinder und Jugendlichen stark geprägt vom medialen und materiellen Konsum. Soziale Netzwerke im virtuellen Raum des Internets haben oft die sozialen Kontakte und Beziehungen in der realen Welt abgelöst. Den Medien, vor allem dem Privatfernsehen und dem Internet, kommt eine immense Bedeutung als Sozialisationsinstitution zu. Gerade weil sich Kinder und Jugendliche in diesen digitalen Räumen selbstverständlich bewegen, sind sie Kinder einer globalisierten Weltgesellschaft. Die empirische Jugendforschung zeigt in verschiedenen Studien deutlich, wie sehr die Entwicklung der eigenen Religiosität inzwischen durch die medialen Kontexte geprägt worden ist: **Religion und Glaube finden in vielfältigen Formen und oft im Sinne einer synkretistischen Patchwork-Religion ihre Gestalt.** So konstatiert Thomas Gensicke in der Shell-Studie 2006 zwar eine weit verbreitete Religiosität unter den befragten Jugendlichen, muss zugleich aber einräumen, „dass weitgehende Formen von Religiosität, wie sie den großen Religionen zuzuordnen sind, von Jugendlichen deutlich weniger bekannt werden“ (Jugend 2006, Eine pragmatische Generation unter Druck 206). Vielmehr würden die Jugendlichen heute vor allem diffuse „Vor- oder auch Restformen von Religiosität“ (ebd.) vertreten, die sie dann auch in beliebiger Weise mit parareligiösen Glaubensformen wie Geister- oder Sternenglauben verbinden ließen. Die jüngste Shell-Studie aus dem Jahre 2010 hat diese Entwicklung bestätigt. Auch in der unter der Leitung von Hans-Georg Ziebertz erstellten Jugendstudie „Religiöse Signaturen heute“ unterscheiden die Autoren zwischen fünf Typen religiöser Orientierung, von denen lediglich eine als traditionell „kirchlich-religiös“ bezeichnet werden kann. Diesem gehören nur noch 16,7 % aller befragten Jugendlichen an, während auf die „christlich-autonomen“, die „konventionell-religiösen“ und die „autonom-religiösen“ Jugendlichen, die alle an religiöser Autonomie und Selbstbestimmung orientiert sind, die große Mehrheit von 68 % der Befragten fällt (vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel, Religiöse Signaturen 394). Wenn man nun bedenkt, dass in der Signaturen-Studie 729 Gymnasiasten der 9. Klasse in Unterfranken

befragt worden sind, wird besonders deutlich, wie plural Glaubens- und Religionsvorstellungen junger Menschen heute geworden sind. Selbst im katholisch-ländlichen Milieu Unterfrankens zeichnet die Mehrheit der bürgerlichen Jugendlichen aus dem Bildungsmilieu autonome und postkonventionelle Glaubensvorstellungen aus, die nur noch wenig mit dem Glauben der christlichen Kirchen zu tun haben. Entsprechend dramatisch fällt die Pluralisierung religiöser Vorstellungen in den Ballungsräumen und städtischen Milieus aus. Die Sinus-U27-Jugendstudie, die vom Bund der katholischen Jugend in Deutschland im Anschluss an die Sinus-Studie der Deutschen Bischofskonferenz in Auftrag gegeben worden war, hat entsprechend gezeigt, dass kirchlich sozialisierte und engagierte Jugendliche nur noch in zwei von insgesamt sieben Milieus jugendlicher Grundorientierung heute vorkommen: Lediglich sogenannte „traditionelle Jugendliche“ (4 %) und „bürgerliche Jugendliche“ (14 %) lassen sich noch von den Angeboten kirchlicher Jugendarbeit und gemeindlicher Veranstaltungen überhaupt erreichen. Sogenannte „konsum-materialistische Jugendliche“ (11 %), „post-materielle Jugendliche“ (6 %), „hedonistische Jugendliche“ (26 %), „performer Jugendliche“ (25 %) und „experimentalistische Jugendliche“ (14 %) haben sich von den Kirchen und ihren Freizeit-, Bildungs- und Liturgieangeboten schon längst entfernt. Dieser Trend wird sich sicherlich verstärken.

Eine Religionsdidaktik, die in diesen Zusammenhängen sozialisierte Kinder und Jugendliche als Subjekte von religiösen Bildungsprozessen in den Blick nehmen will, muss sich dieser Kontexte und ihrer Wirkung bewusst sein und entsprechende Lern- und Bildungsformate entwickeln.

3.3.2. Pädagogische Kompetenz

Kinder und Jugendliche bringen nicht nur elementare Erfahrungen aus den Kontexten ihrer Lebenszusammenhänge mit, sie bilden auch altersabhängige elementare Zugänge zur Wirklichkeit aus. Die Art und Weise, wie ein Kind oder ein Jugendlicher sich mit Fragen moralischer und religiöser Wirklichkeit auseinandersetzen kann, sind abhängig von seiner geistigen Reifung und Entwicklung. Die Entwicklungspsychologie ist jene Teildisziplin der psychologischen Wissenschaft, die sich mit der Entwicklung der menschlichen Psyche während der Ontogenese (Entwicklung und Entfaltung eines Individuums) beschäftigt und diese versucht, modellhaft darzustellen. Dabei greift die Entwicklungspsychologie immer noch auf die sogenannten Stufenmodelle zurück, deren Entstehung und Entwicklung untrennbar mit dem Namen des französischen Biologen und Arztes **Jean Piaget (1896–1980)** verbunden sind. Piaget

gilt als Begründer des sogenannten kognitiven Strukturalismus, in dem die Entwicklung des menschlichen Geistes im Zusammenspiel von körperlicher Entwicklung und Einflüssen der Umwelt erklärt wird. Durch das Gleichgewicht (Äquibalance) von Akkommodation und Adaptionsleistungen entwickelt der menschliche Geist durch die verschiedenen Lebensstufen zunehmend die Fähigkeit vom Sinnlichen über das Konkrete zum Abstrakt Formalen fortzuschreiten. Die Zunahme der kognitiven Kompetenzen wird in der Regel in verschiedenen Stufen beschrieben. So unterscheidet Piaget zwischen sensumotorischen, präoperationalen, konkret operationalen und formal operationalen Stadien, die der Mensch vom Säuglingsalter bis in die Adoleszenz hinein durchläuft. Jedes dieser Stadien ist durch einen Zuwachs an kognitiven Fertigkeiten bestimmt. Allen Stadien ist gemeinsam, dass sie logisch aufeinander aufbauen, d. h. dass komplexe Schemata einfache voraussetzen. Außerdem integriert jedes Stadium die Strukturen des vorherigen, so dass diese jederzeit wieder abrufbar sind. Die Gesamtstruktur eines Stadiums oder einer Stufe ist deshalb nicht die einzelne charakteristische Fähigkeit, sondern die Gesamtheit aller Merkmale. Wenn diese ausgeprägt ist, hat ein Mensch das nächsthöhere Stadium erreicht.

In der Entwicklungspsychologie wird zwischen Modellen zur Entwicklung der Denk- und Darstellungsfähigkeit und Modellen zur Entwicklung der Urteilsfähigkeit unterschieden. Beide Kategorien sind für die Darstellung und Bewertung religiöser Entwicklung bedeutsam. So helfen die Stufenmodelle, in denen die Entwicklung der Denk- und Darstellungsfähigkeit anschaulich gemacht wird, bei der Einordnung der religiösen Anschauungs- und Vorstellungsformen, die sich besonders im Bereich des Gottesbildes von Kindern und Jugendlichen auswirken. Die Modelle zu Urteilsformen wirken sich dagegen vor allem im Bereich von Moral und Gottesbeziehung aus. Hier geht es also um die Frage, wie Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung die Beziehung zu anderen, aber eben auch zu Gott beschreiben, bewerten und gestalten.

Einschlägige Modelle zu der Entwicklung des Gottesbildes finden sich vor allem bei Ronald Goldman und bei James W. Fowler. In diesen Modellen wird die Entwicklung des Gottesbildes analog zu Jeans Piagets Modell der kognitiven Entwicklung als Weg von einem kindlich-intuitiven religiösen Denken, in dem Gott in Menschengestalt (anthropomorph) aufgefasst wird über ein konkret religiöses Denken hin zu einem abstrakt religiösen Denken beschrieben.

[Anfang Baustein 3]

Die Stadien der religiösen Kognition nach Ronald Goldman

Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget

Präoperatorisch

Konkretoperatorisch

Formaloperatorisch

Stadien der religiösen Kognition nach Goldman

Intuitives religiöses Denken

Religiöse Inhalte werden „fragmentarisch“, „unsystematisch“ und „simplifizierend“ verstanden. Die symbolische Struktur religiöser Sprache wird nicht durchschaut, Gott menschengestaltig (anthropomorph) aufgefasst. Häufig transduktive (d. h. eine Beziehung zu bekannten Sachverhalten herstellende) Schlüsse: „*Warum wollte Jesus, als er in der Wüste hungerte, nicht Steine in Brot verwandeln?*“ – „*Weil er Brot nicht mag.*“

Konkretes religiöses Denken

Magische, animistische und anthropomorphe Elemente verschwinden; die Repräsentation religiöser Inhalte erhält mehr Kohärenz und Objektivität. Symbolische Sprache wird aber nach wie vor konkret wortwörtlich verstanden. – „*Nur Mose konnte Gott reden hören, die Leute neben ihm konnten ihn nicht hören, denn Gott hat ganz leise gesprochen.*“

Abstraktes religiöses Denken

Die symbolisch-metaphorische Struktur religiöser Rede wird durchschaut; auch das religiöse Denken ist „hypothetisch“ und „zusammenhängend“. – „*Der brennende Dornbusch ist ein Symbol und bedeutet für Mose, dass er nicht auf diesen Platz gehen soll.*“

[Abb. 6: Jean Piaget und Ronald Goldman: Modelle zur kognitiven Entwicklung] [Ende Baustein 3]

Während das Modell von Goldman sich dabei sehr stark an Piaget anlehnt, hat James W. Fowler in seinen Stufen der Glaubensentwicklung ein wesentlich stärker ausdifferenziertes und detaillierteres Modell zur Entwicklung von Glaubensvorstellungen vorgelegt.

[Anfang Baustein 3]

Stufen des Lebensglaubens nach James Fowler

Stufe 0: Erster Glaube

Glaube ist vorsprachlich und besteht im Urvertrauen, das dem Kleinkind geschenkt wird, und das es ihm ermöglicht, seinerseits der Umwelt zu vertrauen.

Stufe 1: Intuitiv-projektiver Glaube

Die Glaubenswelt des Kindes wird von Intuitionen und Phantasievorstellungen dominiert; das Kind projiziert Wünsche und Projektionen vorzugsweise auf magische Symbolgestalten.

Stufe 2: Mythisch-wörtlicher Glaube

Der Realitätssinn des Kindes nimmt zu. Religiöse Sprache und Symbole versteht es wortwörtlich, auch neigt es zu Anthropomorphismen. Bedeutsam sind „stories“, die dem Kind Lebenssinn vergegenwärtigen können.

Stufe 3: Synthetisch-konventioneller Glaube

Der Jugendliche orientiert sich an Glaubensinhalten anderer, die er übernimmt und zusammenstellt (synthetisiert).

Stufe 4: Individuierend-reflektierender Glaube

Von seiner neu erreichten Individualität aus vermag der Heranwachsende den frühen Glauben kritisch zu durchdringen, mitunter als konventionell zurückzuweisen, um einen eigenen Standpunkt zu beziehen.

Stufe 5: Verbindender Glaube

Der Heranwachsende relativiert seine glaubensmäßige Position, erkennt und anerkennt andere mögliche Standpunkte und verbindet diese zu einem umfassenden Glaubenssystem, das durch Toleranz ebenso geprägt ist wie durch einen gewissen Relativismus.

Stufe 6: Universalisierender Glaube

Der Glaube umgreift das gesamte Sein und Dasein. Ein Symbol dafür ist das allumfassende „Reich Gottes“. Als Repräsentanten dieser Stufe nennt Fowler herausragende Gestalten wie Martin Luther King und Mutter Teresa.

[Abb. 7: James W. Fowlers Modell der Glaubensentwicklung (vgl. Oser/Bucher, Religion – Entwicklung – Jugend 1048-1049)] [Ende Baustein 3]

Im **Bereich der Moral- und Glaubensentwicklung** ist vor allem Lawrence Kohlberg zu nennen, der mit seinem Stufenmodell zur Moralentwicklung bis heute den Diskurs der Moralpädagogik und Werteerziehung prägt. Ihm geht es darum zu zeigen, wie Menschen in Konfliktsituationen urteilen und welche Kriterien und Referenzen sie für dieses Urteil heranziehen. Das Modell der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg ist in der Religionspsychologie von

Fritz Oser und Paul Gmünder in den sogenannten Stufen der religiösen Urteilsfähigkeit aufgegriffen und weiterentwickelt worden. Oser/Gmünder haben in einem ähnlichen Design wie Lawrence Kohlberg versucht, an Dilemma-Geschichten das religiöse Urteil bei Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Altersstufen zu kategorisieren und zu hierarchisieren.

[Anfang Baustein 3]

Stufe 5	<p>Orientierung an religiöser Intersubjektivität</p> <p>Völlige Vermitteltheit von Letztgültigem und Dasein und Welt. Universalität. Unbedingte Religiosität. Subjekt nimmt einen ganz und gar religiösen Standpunkt ein und braucht sich nicht mehr an einen Heilsplan, eine religiöse Gemeinschaft etc. zurückzubinden, vielmehr erfährt es sich als immer schon und unbedingt angenommen. Verschiedene Ausprägungen: Unbedingte Intersubjektivität, unio mystica, boddhi, göttliche Illumination etc.</p>
Stufe 4	<p>Orientierung an vermittelter Autonomie und Heilsplan</p> <p>Letztgültiges wird mit der Immanenz wieder vermittelt, sei es als Ermöglichungsgrund, sei es als Chiffre des „self“. Mannigfaltige Formen von Religiosität, wobei aber Ich-Autonomie vorausgesetzt und nicht mehr in Frage gestellt wird: Naturfrömmigkeit, Kontemplation, gesellschaftliches Engagement, in dem Gott Ereignis wird. Subjekt gibt aber seinen Anspruch auf, alles aus sich selbst heraus leisten zu können, gibt sich wieder einem Letztgültigen anheim. „Gottesbilder“ allenfalls als Symbole, ansonsten universale Prinzipien.</p>
Stufe 3	<p>Orientierung an absoluter Autonomie (Deismus)</p> <p>Letztgültiges wird aus der Welt gedrängt, Transzendenz und Immanenz voneinander getrennt. Der Mensch ist solipsistisch autonom, selbstverantwortlich für die Welt und sein Leben. Oftmals Ablehnung religiöser und kirchlicher Autorität: „Hier stehe ich, ich kann nicht anders!“ Formulierung der Ich-Identität, Ablösung von den Erziehungsmächten.</p>
Stufe 2	<p>Orientierung an „Do ut des“</p> <p>Letztgültiges noch immer external und als allmächtig gesehen, das Sanktionen erteilen oder belohnen kann. Letztgültiges nun aber beeinflussbar. Mensch kann präventiv auf es einwirken. Beschränkte Autonomie. Erste Form der Rationalisierung.</p>
Stufe 1	<p>Orientierung an absoluter Heteronomie (Deus ex machina)</p> <p>Letztgültiges aktiv, greift unvermittelt in die Welt ein. Mensch reaktiv. Erwartungsdruck. Artifzialisismus. Piktualität.</p>

[Abbildung 8: Fritz Oser/Paul Gmünder – Stufen der religiösen Urteilsentwicklung (vgl. Oser/Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung 80) [Ende Baustein 3]

Kohlberg wie Oser/Gmünder bleiben in dem Sinne an dem Grundmodell der kognitiven Entwicklung bei Jean Piaget orientiert, als dass sie ihre Stufenmodelle von einer Phase der Heteronomie (Fremdbestimmung) hin zu einer erwachsenen Zielstufe der Autonomie (Selbstbe-

stimmung) entwickeln und skalieren. Entsprechend zielt Bildung aus entwicklungspsychologischer Sicht darauf, zum Einen die Wahrnehmungs-, Denk- und Reflexionsfähigkeit von Kindern so zu fördern, dass sie zu formal-abstrakten Denk- und Reflexionsprozessen in der Lage sind, zum Anderen diese zu befähigen, aus der Fremdbestimmung von Kindheit und Pubertät hin zu einer reflektierten Autonomie im Sinne einer bewussten Selbstbestimmung zu gelangen.

Für die Gestaltung von religiösen Lern- und Bildungsprozessen ist die Kenntnis der entwicklungspsychologischen Stufenmodelle im Bereich von Moral und Religion unabdingbar: Auch wenn es inzwischen eine ganze Reihe von Anfragen und Kritikpunkten an diesen klassischen Modellen der Entwicklungspsychologie gibt, so sind sie doch für Unterrichtende ein heuristisches Instrument, das helfen kann, mit den Zugängen und Denkstrukturen von Kindern und Jugendlichen altersgemäß umzugehen. Wer Religionsunterricht gestaltet, muss z.B. wissen, ob Schülerinnen und Schüler noch einem kindlich-naiven, bildhaften Denken verbunden sind, oder ob sie in ihren Vorstellungen von Gott bereits eine Stufe der Distanz und Kritik im Sinne des sogenannten Deismus erreicht haben. Auch ist es hilfreich, ein Zielstadium im Sinne autonomer Religiosität, sei es mit Blick auf das Gottesbild, sei es mit Blick auf die religiöse Urteilsfähigkeit, als Ziel von Bildungsprozessen im Blick zu behalten. In diesem Sinne – nicht etwa im Sinne einer sklavischen Ausrichtung des gesamten Unterrichts an den verschiedenen Altersstufen – können die Modelle des kognitiven Strukturalismus helfen, Religionsunterricht altersangemessen und entwicklungsgemäß zu gestalten.

3.3.3 Sachkompetenz

Der Religionsunterricht ist darauf ausgerichtet, Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit theologischen Themen und Inhalten einzuladen, damit sie an diesen religiöse Kompetenzen erwerben und weiterentwickeln können. Zur Vorbereitung und Gestaltung von Religionsunterricht gehört deshalb auch die Kenntnis der elementaren theologischen Themen in den verschiedenen Lernzeiträumen sowie die theologische Kompetenz, diese erschließen, reflektieren und für den Unterrichtsprozess aufbereiten zu können. Während letztere Kompetenz bereits als eine didaktische bezeichnet werden kann (vgl. 3.3.4), machen die Beherrschung der grundlegenden **Kenntnisse und Wissensbestände aus dem Bereich der Theologie, Philosophie und Religionskunde** zweifellos die Sachkompetenz einer Lehrerin bzw. eines Lehrers aus.

Es kann in diesem Abschnitt nicht um die ausführliche Bearbeitung der verschiedensten theologischen Themenbereich und Inhaltsfelder gehen. Wichtig ist im Kontext einer religionsdidaktischen Einführung vielmehr, übersichtlich und strukturiert darzustellen, welches theologische Grundwissen Lehrerinnen und Lehrer in den verschiedenen Schulformen und Schulstufen beherrschen müssen. Diese Zusammenstellung von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten finden sich in den Bildungsplänen und Kerncurricula der einzelnen Bundesländer. Ihnen allen liegen Richtlinien und Grundlagenpläne der deutschen Bischofskonferenz zugrunde, die bei der Entwicklung der Curricula in allen Bundesländern zu berücksichtigen sind. Diese normativen Dokumente sind die „**Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht** in der Jahrgangsstufe 5 – 10/Sekundarstufe I“ vom 23. September 2004, „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe“ vom 24. April 2006 und die „Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur“ (EPA) für das Fach Katholische Religion vom 16. November 2006. Die Publikationsdaten der Dokumente zeigen, dass der Entstehungsprozess nicht so logisch und linear verlaufen ist. Trotzdem bieten alle drei Dokumente insgesamt ein schlüssiges Gesamtkonzept für den katholischen Religionsunterricht in der Schule nach PISA, das auf einem gemeinsamen Kompetenzmodell aufbaut. Dieses lässt sich am besten an den EPA zeigen, da diese ähnlich aufgebaut sind wie die kirchlichen Richtlinien für die Mittelstufe und die Primarstufe. Auch die EPA gliedern sich in ein Kompetenzmodell mit entsprechenden Kompetenzaufstellungen und einer Übersicht über bestimmte fachliche Inhalte, die im Unterricht der Oberstufe erarbeitet werden müssen. Dabei finden sich in diesen Inhaltsbereichen die Gegenstandsbereiche der kirchlichen Richtlinien für die Mittelstufe wieder. Sie heißen hier

- das christliche Bild des Menschen
- das Evangelium von Jesus Christus
- die christliche Rede von Gott
- der Wahrheitsanspruch der Kirche
- Ethik im christlichen Kontext
- die christliche Hoffnung auf Vollendung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfungen Katholische Religion 8 f.).

Außerdem finden sich in den EPA ausführliche Listen von Operatoren und die in der Oberstufe üblichen drei Anforderungsniveaus, in denen Aufgaben gelöst werden können: Anforderungsbereich 1: Reproduktion (z.B. nennen, skizzieren, beschreiben, zusammenfassen), An-

forderungsbereich 2: Reorganisation (z.B. zuordnen, vergleichen, erläutern, in Beziehung setzen) und Anforderungsbereich 3: Beurteilung (z.B. beurteilen, bewerten, erörtern). Die aufgelisteten Operatoren beschreiben Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe notwendig sind. Allerdings ist es sehr hilfreich, wenn diese Operatoren bereits in der Unter- und Mittelstufe eingeführt und eingeübt werden, umso eine kontinuierliche Arbeit an der Kompetenzentwicklung gewährleisten zu können.

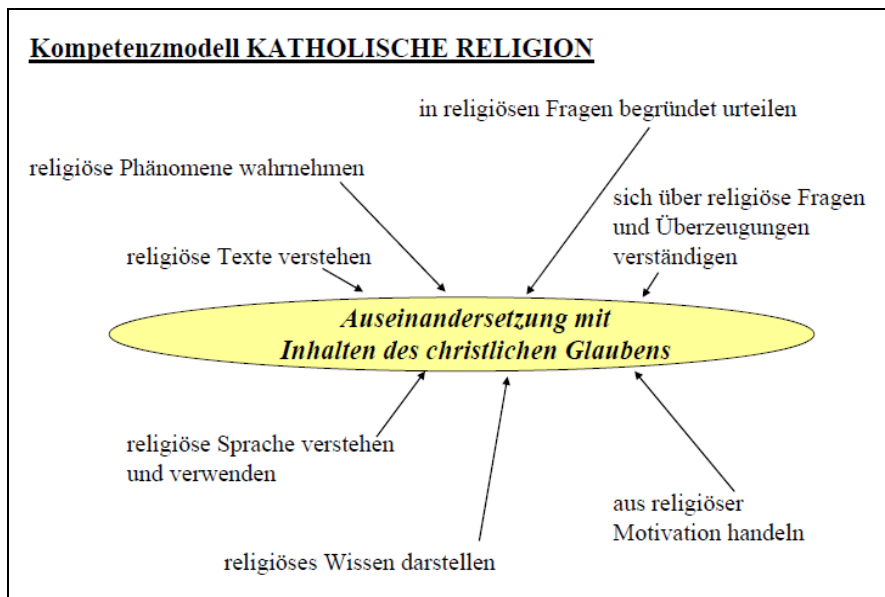
Auch die beiden kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht in Grundschule und Sekundarstufe I weisen diese inhaltliche Struktur und das entsprechende fachdidaktische Kompetenzmodell auf. Dies ist wichtig, denn nur wenn die Kompetenzentwicklung in der weiterführenden Schule auf das Kompetenzmodell und die Kompetenzen der Grundschule wirklich aufbaut, ist die sinnvolle Entwicklung von Problemlösefähigkeiten durch die Schuljahre hindurch möglich, die dann im Rahmen der EPA in der gymnasialen Oberstufe genutzt werden kann. Entsprechend sind beide Richtlinien analog aufgebaut. Einer bildungstheoretischen Grundlegung, welche die Bedeutung des katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule bzw. in der Sekundarstufe I beschreibt, folgt das fachdidaktische Kompetenzmodell für den katholischen Religionsunterricht. Dieses Modell gliedert sich in **allgemeine religiöse Kompetenzen und inhaltsbezogene religiöse Kompetenzen** (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe (Mittlerer Bildungsabschluss) 9 u.ö.).

Als allgemeine Kompetenzen werden genannt:

- wahrnehmen und entdecken
- Fragen stellen und bedenken
- deuten und gestalten
- unterscheiden und bewerten
- sich ausdrücken und einander mitteilen
- Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen (vgl. ebd. 13).

Diese allgemeinen Kompetenzen, die das Wesentliche religiöser Bildung ausmachen, werden im RU an bestimmten Inhalten erworben.

[Anfang Baustein 3]



[Abb. 9: Das Kompetenzmodell der bischöflichen Richtlinien] [Ende Baustein 3]

In der Anwendung dieser allgemeinen Kompetenzen auf bestimmte theologische Inhalte des Unterrichts entwickeln sich sogenannte inhaltsbezogene Kompetenzen, die wiederum in sechs Gegenstandsbereichen angeordnet sind. Die Gegenstandsbereiche, in denen noch die klassisch fundamentaltheologischen Fragestellung der traditionellen Traktatenlehre erkennbar ist, lauten in beiden Richtlinienpapieren:

- Mensch und Welt
- die Frage nach Gott
- die biblische Botschaft
- Jesus Christus
- Kirche und Gemeinschaft
- andere Religionen (vgl. ebd. 16).

Wie allgemeine Kompetenzen in inhaltsbezogenen Kompetenzen konkret werden, wenn sie auf bestimmte Themen bezogen sind, kann abschließend am Beispiel des Gegenstandsbereiches „Die Frage nach Gott“ gezeigt werden. Hier werden im Bereich des Standards „Die Schülerinnen und Schüler können zu alltäglichen Gottesvorstellungen Stellung nehmen“ folgende inhaltsbezogenen Kompetenzen gefordert (ebd. 20):

[Anfang Baustein 3]

2. Die Schülerinnen und Schüler können zu alltäglichen Gottesvorstellungen Stellung nehmen.

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern und beurteilen gängige Gottesbilder (z. B. Gott als Mann, Gott als Alleskönner) und die dazu gehörigen Attribute („gut“, „lieb“, „allmächtig“);
- zeigen an Beispielen, dass Gottesbilder sich aufgrund von Erfahrungen verändern können;
- wissen, dass jede menschliche Rede von Gott analog zu verstehen ist;
- zeigen, dass die Beziehung des Menschen zu Gott ihren Ausdruck in Gebet, Ritual und Liturgie findet [⇒ Gegenstandsreich „Kirche“, Nr. 2];
- erklären den Unterschied zwischen Gott und Götze.

[Ende Baustein 3]

Gemäß der Richtlinienkompetenz der deutschen Bischöfe für den Katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland sind sowohl die allgemeinen religiösen Kompetenzen als auch die Themenbereiche mit den hier ausgewiesenen inhaltsbezogenen Kompetenzen als Referenzrahmen zu verwenden, wenn in den einzelnen Bundesländern nun kompetenzorientierte Bildungs- oder Kernlehrpläne erstellt werden.

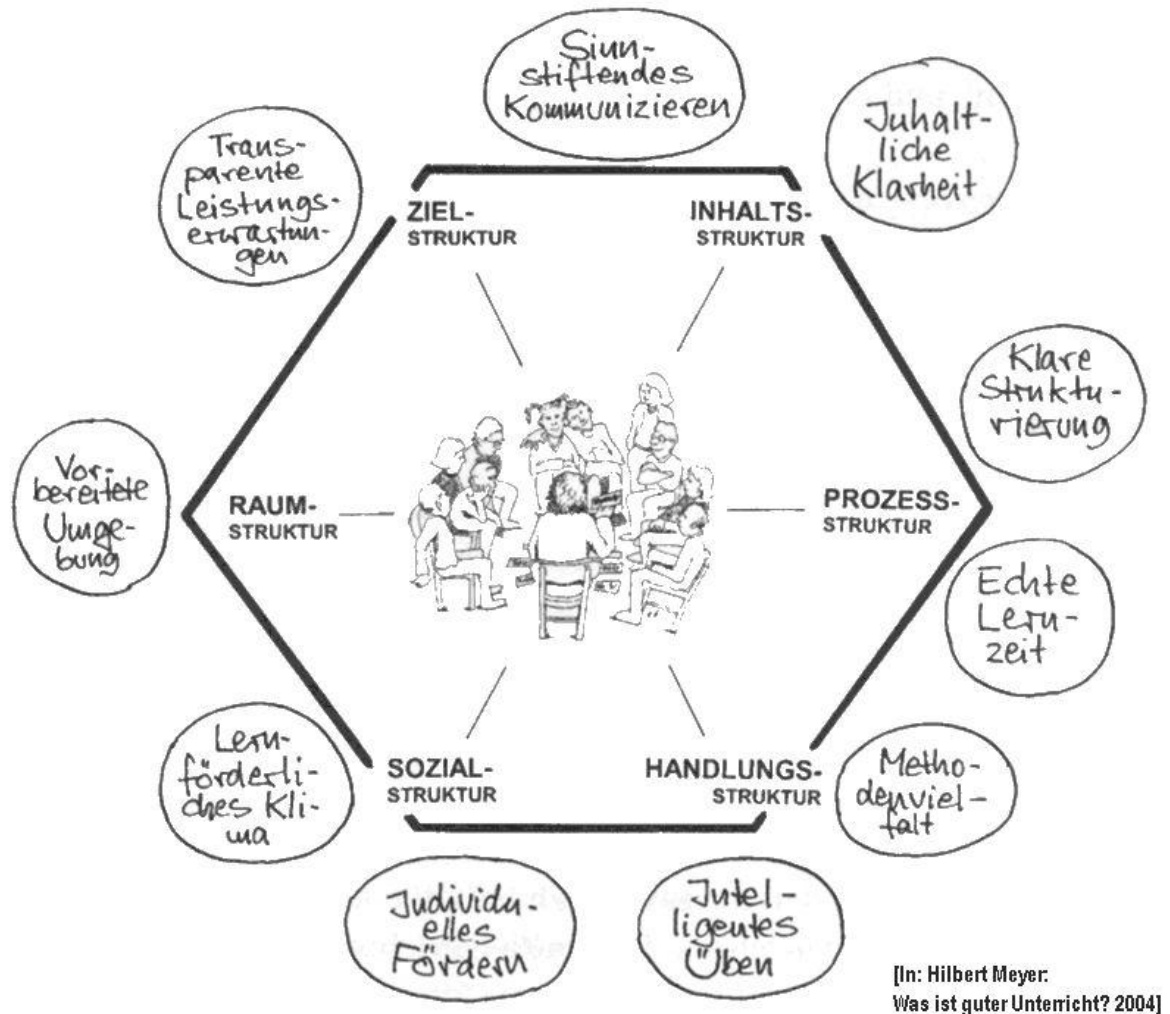
3.3.4 Didaktische Kompetenz

Theologische Fragestellungen, Themen und Inhalte für unterrichtliche Prozesse auszuwählen, zu reflektieren und mit Blick auf die elementaren Erfahrungen und Zugänge von Schülerinnen und Schülern in eine für Lernende hilfreiche und mit Blick auf die Sache angemessene Struktur zu bringen, macht die didaktische Kompetenz von Unterrichtenden aus. Doch wie findet man eine solche elementare Struktur?

Über Jahrzehnte ist diese Frage in der Erziehungswissenschaft mit den sogenannten Didaktischen Modellen beantwortet worden. Didaktische Modelle fassen die verschiedenen Faktoren und Konstituenten, die für die Planung und Gestaltung von Unterricht notwendig sind, in einer anschaulichen Struktur zusammen. Besonders die Didaktischen Modelle von Wolfgang Klafki, Paul Heimann und Wolfgang Schulze haben als Klassiker der Bildungstheoretischen Didaktik bzw. der Lehr-Lern-Didaktik die didaktischen Einstiegsversuche unzähliger Lehrer- generationen geprägt (vgl. als Übersicht Meyer/Jank, Didaktische Modelle 203-303). Diese Modelle sind allerdings so komplex, das sie jenseits von Schulpraktika und Referendariat in der Regel keine Verwendung mehr finden: Sie gelten als wenig hilfreiche und überkomplexe ‚Kopfgeburten‘ universitärer Theoretiker, die im Schulalltag bei der Vorbereitung eines Wochenpensums von zwei bis 30 Stunden Unterricht wenig hilfreich sind. Hilbert Meyer ist es zu

verdanken, dass die alltäglichen Routinen und Rituale einer kurzfristigen Unterrichtsplanung inzwischen als ernstzunehmende **Strategien der didaktischen Strukturierung** zur Kenntnis genommen worden sind (vgl. Meyer, Türklinkendidaktik). Von Hilbert Meyer stammt auch das in diesem Kontext entstandene Modell des Didaktischen Sechsecks. Hier wird die Planung und Gestaltung von Unterricht auf sechs didaktische Grundsatzentscheidungen reduziert, die mit zehn Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts verbunden sind.

[Anfang Baustein 3]



[Abbildung 10: Das Didaktische Sechseck von Hilbert Meyer] [Ende Baustein 3]

Diese zehn Merkmale guten Unterrichts, die in der Schulpädagogik auch als sogenannter „Oldenburger Dekalog“ bekannt geworden sind, hat Meyer zusammen mit einer Gruppe von Mitarbeitern als ein „Mischmodell“ entwickelt, in dem er die „inzwischen sicherlich gut zweihundert oder dreihundert ... Merkmalsdefinitionen guten Unterrichts“ (Meyer/Jank, Didaktische Modelle 37) auf zehn Merkmale reduzieren konnte. **Der Oldenburger Dekalog** weist folgende Qualitätsmerkmale guten Unterrichts auf: klare Strukturierung des Lehr-/Lernprozesses, intensive Nutzung der Lernzeit, Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung, Methodenvielfalt, intelligentes Üben, individuelles Fördern, lernförderli-

ches Unterrichtsklima, sinnstiftende Unterrichtsgespräche, regelmäßige Nutzung von Schüler-Feedback und klare Leistungserwartungen und -kontrollen. Meyer verweist darauf, dass die ersten beiden Merkmale, also Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen und die intensive Nutzung der Lernzeit, „Spitzenreiter für die Qualitätsverbesserung des Unterrichts sind. Aber auch die anderen acht Merkmale ... helfen den Schülerinnen und Schülern nachweislich, zu guten Lernergebnissen zu kommen“ (ebd.).

Gelten diese zehn Merkmale als Kriterienkatalog für die Gestaltung von schulischen Lehr-Lernprozess allgemein, so will das Didaktische Sechseck nun die sechs Grundentscheidungen markieren, die jeder Lehrende im Rahmen seiner didaktischen Kompetenz in jeder Unterrichtssituation je neu fällen muss. In unserem Modell gesprochen: Eine elementare Struktur schaffen, bedeutet, die Ziele eines Lernprozesses zu klären, die Inhalte zu strukturieren und zu verdichten, einen Lernweg als Aneignungsprozess zu gestalten, die Handlungsoptionen von Schülerinnen und Schülern zu klären und dabei die Raumstruktur und das soziale Feld zu berücksichtigen.

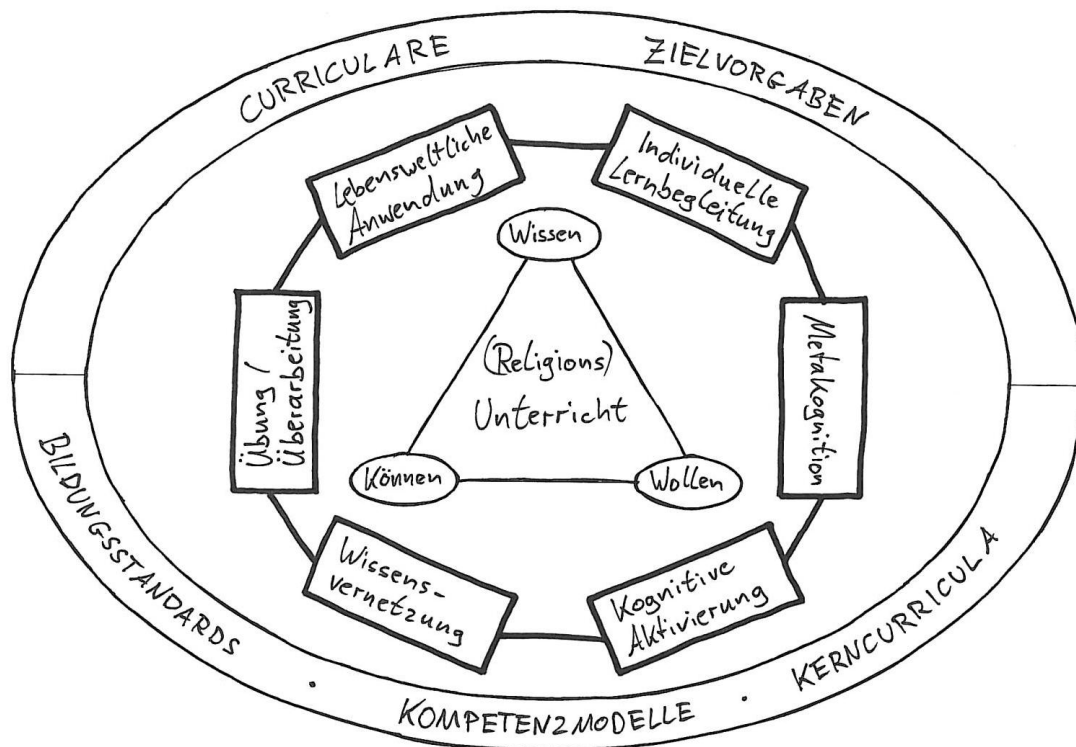
Andreas Feindt hat dieses Merkmalmodell seines akademischen Lehrers Hilbert Meyer aufgenommen und mit Blick auf einen kompetenzorientierten Religionsunterricht weiterentwickelt. Ihm geht es dabei um die konkrete Gestalt von Unterricht, der zur Entwicklung und Einübung von religiösen Kompetenzen beitragen soll: „Es geht um einen Perspektivwechsel, der die Handlungs- und Deutungsmuster der Schüler/innen nachvollzieht und für einen didaktisch sinnvollen Fortgang des Unterrichts nutzbar macht ..., um darauf aufbauend das didaktische Kerngeschäft der Planung passender Lernangebote für die Schüler/innen umzusetzen“ (Feindt, Vom Verlieren und Finden der Forschung 161 f.). Er hat entsprechend ein „didaktisches Grundgerüst“ (Feindt, Wie geht kompetenzorientierter Unterricht? 86) für den kompetenzorientierten Religionsunterricht ‚gezimmert‘, das er in der Tradition seines akademischen Lehrers aus Merkmalen guten Unterrichts zusammensetzt. Diese Merkmale sind mit Blick auf die Entwicklung von Kompetenzen:

1. Individuelle Lernbegleitung
2. Übung und Überarbeitung
3. Metakognition
4. Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten
5. Kognitive Aktivierung
6. Lebensweltlicher Anwendung.

Eingerahmt werden diese Merkmale auf der einen Seite von den curricularen Vorgaben in Kernlehrplänen und Bildungsstandards – sie formulieren den Rahmen des Bemühens um die

Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern –, auf der anderen Seite bestimmen sie das Binnengeschehen im Fachunterricht, welches sich im Zusammenspiel von Können – Wissen – Wollen entfaltet und entwickelt.

[Anfang Baustein 3]



[Abb. 11: Die Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts nach Andreas Feindt (vgl. Feindt, Wie geht kompetenzorientierter Unterricht? 87)] [Ende Baustein 3]

Durch dieses Merkmalraster wird **eine erste Signatur von Kompetenzorientierung** deutlich: Wer Schülerinnen und Schüler anregen und anleiten will, ihre Kompetenzen zu erproben und weiterzuentwickeln, der muss ein Lernarrangement schaffen, in dem Kinder und Jugendliche fachspezifische Problemlösefähigkeiten (z.B. „religiöse Sprache verstehen“) individuell angeleitet entwickeln (z.B. durch die Auseinandersetzung mit einem Psalm: Merkmal 1) und immer wieder ausprobieren (z.B. durch wiederholtes Üben an verschiedenen Texten: Merkmal 2). Dabei ist es wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schülern ihrer Lernstrategien bewusst werden und sich darüber austauschen (z.B. in einem Galeriegang: Merkmal 3) und dass sie sich dabei der Kenntnisse aus verschiedensten Wissensgebiete bedienen (z.B. durch den Rückgriff auf Attribute der Gottesrede oder durch Bearbeitung einer Wundergeschichte: Merkmal 4). Schülerinnen und Schülern müssen aber auch mit herausfordernde Problemstellungen konfrontiert werden (z.B. ein modernes Gedicht in Psalmform: Merkmal 5), damit

ihnen deutlich wird, dass die entwickelte Kompetenz in ihrer Lebenswelt durchaus von Relevanz sein kann (z.B. ein Psalmwort auf einer Todesanzeige: Merkmale 6). Entsprechend wichtig ist es, Kindern und Jugendlichen eine Vielfalt an Lernwegen anzubieten.

3.3.5 Methodische Kompetenz

Lernwege heißen auf Griechisch ‚meth’odos‘ – ‚auf dem Weg‘ sein. Eine in der gerade beschriebenen Weise angelegte und entfaltete didaktische Strukturierung braucht vielfältige Lernwege, aus denen Schülerinnen und Schüler ihren Weg zum Ziel, also zur Aneignung von Lerngegenständen auswählen können. Auch diese Elementarisierungsdimension ist in einschlägiger Weise von Hilbert Meyer analysiert und weiterentwickelt worden. Von ihm stammt auch die Grobgliederung der Unterrichtsmethoden in Makro-, Meso- und Mikromethoden. Dabei versteht Meyer unter **Makromethoden** die sogenannten Grundformen des Unterrichts (Gemeinsamer Unterricht – Freiarbeit – Lehrgänge – Projekt – Marktplatzlernen), unter **Mesomethodik** dagegen die Sozialformen (Plenum, Gruppen-, Partner- Einzelarbeit), die Handlungsmuster (Vortrag, Textarbeit, Gespräch etc.), die Verlaufsformen (Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung) und die Raumstruktur (Umgebung, Lernort, Lernwerkzeug etc.). Mit **Mikromethoden** werden schließlich die Operatoren und Inszenierungstechniken bezeichnet, mit denen der Kommunikationsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden konkret gestaltet wird (vgl. Meyer, Leitfaden Unterrichtsvorbereitung 45).

Neben dieser im Bereich der Erziehungswissenschaften entwickelten Methodologie, die für alle Fächer des schulischen Spektrums Gültigkeit hat, gibt es eine für den Religionsunterricht spezifische Methodenlehre, die sich aus den religionsdidaktischen Prinzipien der Korrelation und Elementarisierung ergibt, in dem Sinne, dass die hier verorteten Methoden dem Vermittlungsgeschehen zwischen Lernenden und den Lerngegenständen entsprechen. Diese **religionsdidaktischen Methoden** lassen sich in unterschiedlicher Weise kategorisieren und systematisieren, eine gängige Gliederung ist die in die fünf folgenden Dimensionen (vgl. Hilger/Ritter, Religionsdidaktik Grundschule 153–290, wie auch den Rahmenplan Grundschule):

- Theologisierendes und Philosophierendes Lernen

Schülerinnen und Schüler stellen von sich aus die großen Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens und sie suchen dabei nach Antworten. Vor allem im Religionsunterricht der Grundschule fällt auf, dass Kinder einen erstaunlichen Sinn für das Unsichtbare und Unbegreifliche mitbringen, der sie immer wieder zum Fragen und Staunen her-

ausfordert. Indem der Religionsunterricht diese natürliche Offenheit und Neugier aufgreift, nimmt er die Kinder als Subjekte im Prozess religiösen Lernens ernst. In einem auf theologisierendes und philosophierendes Lernen ausgerichteten Unterricht sollen Schülerinnen und Schüler unterstützt und gefördert werden, eine eigene Weltsicht und Weltdeutung zu entwickeln und sich mit der Frage nach Gott auseinanderzusetzen.

- Ästhetisches Lernen

Schülerinnen und Schüler werden heute in hohem Maße ästhetisch beansprucht: Auf der einen Seite durch die vielfältigen Eindrücke, die z.B. über Medien und Werbung auf sie einströmen, auf der anderen Seite durch ästhetisch elementare Ausdrucksformen, die wie selbstverständlich zum Alltag gehören und von der Mode bis zur Stilisierung sozialer Verhaltensformen reichen. Der Religionsunterricht muss deshalb Raum geben für die Einübung bewusster Wahrnehmung (griech. *Aisthesis*), für die Gestaltung kreativer Ausdrucksformen (griech. *Poiesis*) und auf die Übung von Urteil und Stellungnahme (griech. *Katharsis*). Alle drei Dimensionen ästhetischen Lernens zielen auf eine Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit, die sich hier in besonderer Weise in Kunst und Kultur zeigt. Grundbedingung so verstandener ästhetischer Bildung ist eine Verlangsamung und damit Intensivierung von Lernprozessen.

- Dialogisches Lernen

Dialogisches Lernen will die vielfältigen Differenzenerfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in der Schule heute machen, aufgreifen und mit Hilfe ökumenischer, interkultureller und interreligiöser Lernangebote bearbeiten. Ziel dieses dialogischen Lernens ist es, das Fremde in seiner Andersartigkeit vorurteilsfrei wahrzunehmen und in der Begegnung mit diesem durch Auseinandersetzung und Austausch zu einem besseren Verständnis zu gelangen. Dieses neue Verständnis verändert dann auch den Standpunkt und die Perspektive der Kinder in dem Sinne, dass sie in einem erweiterten Horizont ihre Unsicherheiten, Ängste und Aggressionen ablegen und zu einem reflektierten Standpunkt in Sachen Konfession, Kultur und Religion gelangen können.

- Symbol erschließendes Lernen

Der Religionsunterricht bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit die Tiefendimension der Wirklichkeit zu erschließen. Da Kinder und Jugendliche in der Regel vor allem mit der empirischen Oberfläche der Wirklichkeit vertraut sind, brauchen sie eigene Zugänge zu die-

sen Tiefendimensionen. Alle Religionen kennen Symbole, die durch ihren Verweis-Charakter, also durch ihre Doppel- oder Mehrdeutigkeit nicht nur die empirische Welt repräsentieren, sondern auch auf eine transzendente Wirklichkeit verweisen. Symbol erschließendes Lernen will deshalb zur Wahrnehmung in Symbolen befähigen, indem Kinder und Jugendliche durch die metaphorische und symbolische Einübung wie auch in die visuelle Sensibilisierung eine Intuition für das Erkennen und Übersetzen von Symbolen entwickeln sollen: Es geht um das „dritte Auge“ (Hubertus Halbfas), das dem Menschen die Möglichkeit zur Wahrnehmung, Deutung und Kommunikation in religiöser Sprache gibt.

- Ethisches Lernen

Der Religionsunterricht leistet auch einen Beitrag zu Wertevermittlung, der in der Regel als Ethisches Lernen bezeichnet wird. Ethisches Lernen will zur Auseinandersetzung mit den Wertvorstellungen anregen, die von den Kindern, aber auch von der Gesellschaft und von der Kirche vertreten werden. Ziel eines solchen ethischen Lernens ist die Entwicklung einer moralischen Kompetenz, die sich darin zeigt, dass Kinder ein eigenes Urteilsvermögen entwickelt haben und zu verantworteten Entscheidungen befähigt sind.

- Biographisches Lernen

Der Religionsunterricht soll Schülerinnen und Schüler befähigen, wichtige Stationen ihres Lebenswegs zu reflektieren und aus der Perspektive des Glaubens bedenken zu lernen. Vor allem die Auseinandersetzung mit der Bibel, die nicht nur Glaubensurkunde, sondern auch eine Sammlung menschlicher Erfahrungen in Lebensgeschichten, eine ‚Geschichte von Geschichten‘ ist, kann ein wichtiger Zugang zum biographiebezogenen Lernen im Religionsunterricht sein. Der Einbezug weiterer Biographien aus *den* Geschichten der Bibel und *der* Geschichte von Juden und Christen kann Kinder und Jugendliche ermutigen, ihre eigene Biographie bewusst zu gestalten und sich dabei auch von Vorbildern aus der Geschichte des Christentums und anderer Religionen anregen und inspirieren zu lassen.

- Liturgisches Lernen

Kinder und Jugendliche brauchen Rituale und Feiern, die ihrem Alltag Struktur geben. Der Religionsunterricht kann ein Lernort sein, an dem Schülerinnen und Schülern Zugänge zu den traditionellen Formen von Liturgie eröffnet werden. Angesichts einer gesellschaftlichen Situation, in der auch viele Christen den traditionellen liturgischen Feiern eher fremd gegenüberstehen, muss liturgisches Lernen durch ästhetische Sensibilisierung und ritualisiertes Handeln

die Voraussetzungen für komplexere, dann am Lernort der Gemeinde anzusiedelnde liturgische Bildungsprozesse legen.

[Anfang Baustein 1] Eine kompetenzorientierte Religionsdidaktik beruht auf den Prinzipien der *Korrelation* und *Elementarisierung*. Deshalb orientiert sich eine solche Didaktik an der Grundstruktur des **Elementarisierungsgeschehens**, also an den *Erfahrungen* der Schülerinnen und Schüler, an ihren altersabhängigen und individuell je eigenen *Zugängen*, dem zu vermittelnde theologische *Inhalt*, der für das Vermittlungsgeschehen zu entwickelnden didaktischen *Struktur* und der mit dieser Struktur verbundenen *Methodenwahl*. Wer Religionsunterricht planen, strukturieren und gestalten will, benötigt zur Bearbeitung dieser Dimensionen lebensweltliche, pädagogische, theologische, didaktische und methodische Kompetenz.[Ende Baustein 1].**4. Aktuelle Fragestellungen und Diskussionen**

Bei der Vorstellungen der verschiedenen religionspädagogischen Realisierungen und den ihnen zugeordneten Lernorten (2.1–2.4) sind bereits wichtige Fragestellungen und Problemkreise angesprochen worden: Das Verbindlichkeitsproblem, das Bildungsparadox, die Lehrbarkeitsfrage und die Milieuerengung. In der Religionsdidaktik finden nun weitere Debatten und Diskurse statt, die sich aus der Stellung des Religionsunterrichts als ordentlichem Lehrfach ergeben: So sind das Kompetenzparadigma, die Diskussion um den Performativen Religionsunterricht und die Forschungsbeiträge zum ökumenischen und interreligiösen Lernen die zurzeit wichtigsten Debatten in einem wissenschaftlichen Bereich, der sicherlich stärker als andere theologische Disziplinen von aktuellen politischen Entwicklungen geprägt ist – und zwar von bildungs- und schulpolitischen wie auch von kirchen- und religionspolitischen Diskussionen. Mit Blick auf die gesellschaftliche Realität wird sich in Zukunft wohl vor allem die Debatte um die interkonfessionelle und interreligiöse Kooperation verschärfen: Je weniger Schülerinnen und Schüler konfessionell beheimatet und sozialisiert sind, desto stärker stellt sich im schulorganisatorischen Rahmen die Frage nach Sinn und Zweck getrennter Lerngruppen und Unterrichtsfächer. Auf der anderen Seite fordert gerade die religiöse Pluralisierung in der Schule einen Religionsunterricht, der es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, einen Standpunkt zu finden und Urteilsfähigkeit zu entwickeln, um dann zu einer wirklichen Dialogfähigkeit zu gelangen. Verschiedene Initiativen und Projekte zeigen, dass Formen einer konfessionellen bzw. interreligiösen Kooperation eine interessante Perspektive für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht bieten können (vgl. Sajak, Trialogisch Lernen).